



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ELLEN NATUCHA PEDROZA BEZERRA

**ENSINO DE HISTÓRIA E PASSADOS SENSÍVEIS:**  
HISTÓRIA E MEMÓRIA DA DITADURA MILITAR NOS LIVROS DIDÁTICOS DO  
BRASIL E DA ARGENTINA

CRATO

2018

ELLEN NATUCHA PEDROZA BEZERRA

**ENSINO DE HISTÓRIA E PASSADOS SENSÍVEIS:  
HISTÓRIA E MEMÓRIA DA DITADURA MILITAR NOS LIVROS DIDÁTICOS DO  
BRASIL E DA ARGENTINA**

Dissertação apresentada à Universidade Regional do Cariri - URCA, como parte das exigências do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria de Meneses Silva

CRATO

2018

ELLEN NATUCHA PEDROZA BEZERRA

**ENSINO DE HISTÓRIA E PASSADOS SENSÍVEIS:  
HISTÓRIA E MEMÓRIA DA DITADURA MILITAR NOS LIVROS DIDÁTICOS DO  
BRASIL E DA ARGENTINA**

Dissertação apresentada à Universidade Regional do Cariri – URCA, como parte das exigências do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria de Meneses Silva

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Sônia Maria de Meneses Silva (Orientadora)

---

Prof. Dr. Francisco Egberto de Melo (Membro interno)

---

Prof. Dr. Itamar Freitas de Oliveira (Membro externo)

---

Profa. Dra. Rosilene Alves de Melo (Suplente)

*Para meus pais e meu marido,  
Maria Ozileide Pedroza Bezerra, mãe dedicada e mulher forte que me inspira,  
Cícero Alves Bezerra, exemplo de esforço para lidar com as dificuldades da vida e  
Pedro Aceole Rodrigues Leônidas Filho que, com paciência e determinação, tem me  
acompanhado em muitas lutas e caminhos.*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais **Cícero Alves Bezerra** e **Maria Ozileide Pedroza Bezerra**, pelo tamanho esforço para me oportunizar educação, enfrentando diversas dificuldades. Devo a eles à minha formação pessoal, acadêmica e profissional que está sendo constituída a partir de experiências que me proporcionaram ao longo da vida. Estamos sempre próximos, ainda que distantes, o que tem contribuído para o meu fortalecimento.

Ao meu marido **Pedro Aceole Rodrigues Leônidas Filho**, pela paciência, dedicação e carinho, que tem demonstrado ao longo de diversos caminhos percorridos e batalhas enfrentadas. Uma relação de companheirismo que foi iniciada na nossa primeira graduação, perpassando a experiência de um segundo curso que juntos concluímos e agora a realização do meu Mestrado com o seu apoio constante, que foi fundamental para a realização desta pesquisa.

À **Sônia Maria de Meneses Silva**, minha orientadora, meus agradecimentos pela paciência, disposição e confiança investidas nesta pesquisa. As suas inúmeras sugestões de leituras, recortes, fontes, etc., foram indispensáveis para a escrita deste trabalho. Sônia é uma profissional competente que, com sua postura forte, de coragem e ousadia tem me inspirado a enfrentar os desafios em tempos de muita complexidade. Ao longo desta caminhada tratamos de questões políticas e acadêmicas, que me revelaram o seu engajamento com o ensino de História reflexivo e comprometido com as demandas do presente.

À minha irmã **Élida Natânia Pedroza Bezerra**, a quem prefiro chamar de **Aninha**, pela alegria contagiante com suas brincadeiras e maneira bem-humorada de encarar a vida, que me ajuda a não esquecer o quanto é importante a família. Embora existam diferenças grandiosas de personalidades que são visíveis, a amo muito.

À minha prima e amiga **Antonia Márcia Nogueira Pedroza** pelo forte incentivo, desde a seleção do Mestrado, a participação em eventos, realização de leituras e a escrita da dissertação. Embora distantes, as longas e agradáveis ligações muito me ajudaram com o seu apoio e conselhos. **Antonia**, como prefere ser chamada, é uma mulher determinada que luta pelo que acredita, o que, para mim, é muito inspirador.

Agradeço também a **todos os professores e colegas do Mestrado PROFHISTÓRIA URCA** pelas discussões e encontros que foram enriquecedores.

*Vai passar*

**Chico Buarque**

(...)

*Num tempo*

*Página infeliz da nossa história*

*Passagem desbotada na memória*

*Das nossas novas gerações*

*Dormia*

*A nossa pátria mãe tão distraída*

*Sem perceber que era subtraída*

*Em tenebrosas transações*

*Seus filhos*

*Erravam cegos pelo continente*

*Levavam pedras feito penitentes*

*Erguendo estranhas catedrais*

*E um dia, afinal*

*Tinham direito a uma alegria fugaz*

*Uma ofegante epidemia*

*Que se chamava carnaval*

*O carnaval, o carnaval*

*(Vai passar)*

*Palmas pra ala dos barões famintos*

*O bloco dos napoleões retintos*

*E os pigmeus do bulevar*

*Meu Deus, vem olhar*

*Vem ver de perto uma cidade a cantar*

*A evolução da liberdade*

*Até o dia clarear*

(...)

## RESUMO

Esta dissertação analisa as narrativas da ditadura militar em livros didáticos do Brasil e da Argentina, da última etapa do ensino escolar, com vistas a explicar as tensões e disputas em torno da memória e do esquecimento. Trata-se de um estudo comparativo dos textos escolares produzidos nesses dois países acerca do período ditatorial que optamos por chamá-lo de passado sensível, já que foi um período marcado por violência, censura, prisões, torturas, desaparecimentos e mortes. Um passado sensível e emblemático que deixou fissuras e traumas nessas sociedades, ultrapassando gerações. Dessa forma, investigamos a problemática da memória e do esquecimento no Brasil e na Argentina, refletindo o impacto para a construção das narrativas da História e memória das ditaduras nos conteúdos escolares. Nessa empreitada, identificamos quais sujeitos e acontecimentos são selecionados pelos autores dos livros didáticos adotados nos dois países, bem como quais são silenciados, percebendo diferenças e semelhanças nas construções de suas narrativas. Selecionamos, para tanto, livros didáticos publicados na última década, especificamente entre o ano de 2008 a 2018 e, no caso do Brasil, livros aprovados no último Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2018). Também nos empenhamos na construção de um blog educativo destinado aos alunos e professores do ensino médio, refletindo sobre a problemática da memória e do esquecimento no Brasil e na Argentina, apresentando elementos importantes da pesquisa. Configura-se assim o argumento central desse trabalho: a necessidade de refletirmos sobre os passados autoritários na América Latina, trazendo à tona a relação entre produção historiográfica e memória. A escrita da História a partir de métodos e critérios científicos, assim como a recordação de pessoas que viveram nesse período, como, por exemplo, com os seus testemunhos pessoais, podem suprir a necessidade de discussão sobre o cerceamento das liberdades em tempos de ditaduras. Essas questões trazem à tona a violação dos Direitos Humanos e podem fomentar um ensino crítico na defesa da cidadania e do Estado Democrático de Direito.

Palavras - chave: **Ensino de História, Ditadura militar, Memória, Livros didáticos.**

## ABSTRACT

This dissertation analyzes the narratives of the military dictatorship in textbooks of Brazil and Argentina, the last stage of school education, with a view to explain the tensions and disputes surrounding the memory and oblivion. It is a comparative study of school texts produced in these two countries about the dictatorial period that we chose to call it sensitive, since it was a period marked by violence, censorship, arrests, torture, disappearances and deaths. A past sensitive and emblematic that left cracks and traumas in these societies, crossing generations. Thus, we investigate the problem of memory and forgetfulness in Brazil and in Argentina, reflecting the impact to the construction of narratives of history and memory of the dictatorships in the contents. In this endeavor, we identify which subjects and events are selected by the authors of the textbooks adopted in both countries, as well as what are silenced, noticing differences and similarities in the construction of their narratives. Select to textbooks published in the last decade, specifically between the year of 2008 to 2018 and, in the case of Brazil, approved in the last books national Textbooks Program (PNLD 2018). Also we strive to build an educational blog for high school students and teachers, reflecting on the problems of memory and forgetfulness in Brazil and in Argentina, showing important elements of the research. Configures the central argument of this work: the need to reflect on the past authoritarian regimes in Latin America, bringing up the relationship between production and historical memory. The writing of history from scientific methods and criteria, as well as the memory of people who lived through that period, as, for example, with their personal testimonies, can meet the need for discussion on the curtailment of liberties in times of dictatorships. These questions bring out the Human rights violations and can foster a critical education on citizenship and defence of the democratic State of law.

**Keywords: teaching History, military dictatorship, memory, textbooks.**

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1- Capas dos livros da coleção de Alfredo Boulos: História, sociedade e cidadania	76
Ilustração 2- Capas dos livros da coleção de Gilberto Cotrim: História Global	77
Ilustração 3- Capa do livro <i>Una Historia para pensar la Argentina del siglo XX</i>	78
Ilustração 4- Capa do livro <i>Historia la Argentina contemporánea</i>	80
Ilustração 5- Desenho de Ziraldo	84
Ilustração 6- Tabela que apresenta o milagre econômico	85
Ilustração 7- Fotografia da página 244 do livro de Gilberto Cotrim	87
Ilustração 8- Fotografia da Passeata dos Cem Mil na obra de Cotrim	112
Ilustração 9- Fotografia da Passeata dos Cem Mil na obra de Boulos	112
Ilustração 10- Imagem de um tanque de guerra do Exército	113
Ilustração 11- Fotografia do capitão da seleção brasileira em 1970	114
Ilustração 12- Fotografia do tricampeonato mundial de 1970	116
Ilustração 13- Fotografia da copa do mundo de 1978	117
Ilustração 14- Fotografias da ditadura argentina	119
Ilustração 15- Fotografia do poeta uruguaio Mario Benedetti	120
Ilustração 16 – Resistência coletiva	121
Ilustração 17- Imagem do show Opinião em 1964	122
Ilustração 18- Repressão policial em frente à Igreja da Candelária em 1968	123
Ilustração 19- Fotografia do presidente Castelo Branco	125
Ilustração 20- Fotografia do presidente Médici	126
Ilustração 21- Fotografia do presidente Geisel	126
Ilustração 22- Fotografia do presidente Figueiredo	127
Ilustração 23- Fotografia do ministro Antônio Delfim Netto	128
Ilustração 24- Fotografia da posse do general Videla	129
Ilustração 25- Fotografia do ministro Alfredo Martínez de Oz	130
Ilustração 26- Fotografia de grupos econômicos argentinos	130
Ilustração 27- Fotografia do almirante Massera	131
Ilustração 28- Fotografia das manifestações Diretas Já	132
Ilustração 29- Fotografia do líder sindical Luiz Inácio Lula da Silva	134
Ilustração 30- Fotografia de manifestações pela volta da democracia na Argentina	135

Ilustração 31- Fotografia da página do blog educativo	192
Ilustração 32- Fotografia da página do blog educativo	192
Ilustração 33- Fotografia da página do blog educativo	192
Ilustração 34- Fotografia da página do blog educativo	193
Ilustração 35- Fotografia da página do blog educativo	193
Ilustração 36- Fotografia da página do blog educativo	193
Ilustração 37- Fotografia da página do blog educativo	194
Ilustração 38- Fotografia da página do blog educativo	194
Ilustração 39- Fotografia da página do blog educativo	194

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABI – Associação Brasileira de Imprensa
- ADPF – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
- AI – Ato Institucional
- ALN – Aliança Libertadora Nacional
- ANPUH – Associação Nacional de História
- AP – Ação Popular
- CAN – Comissão Assessora Nacional
- CAP – Comissões Assessoras Provinciais
- CBC – Conteúdos Básicos Comuns
- CCD - Centros Clandestinos de Detenção
- CCDTyE – Centros Clandestinos de Detención, Torturas y Exterminio*
- CEMDP - Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos
- CF – Constituição Federal
- CFMDP – Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos
- CGT – Central Geral dos Trabalhadores
- CJP – Comissão de Justiça e Paz
- CNOP – Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional*
- CNV – Comissão Nacional da Verdade
- CONADEP – Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas
- CPC – Centro Popular de Cultura
- CRUSP – Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo
- DEOPS – SP – Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo
- DOI- Codi – Destacamento de Operações e Informações – Centro de Operações de Defesa Interna
- DOPS – Departamento de Ordem e Política Social
- EGB – Educação Geral Básica
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EMC – Educação Moral e Cívica
- ERSA – Estudo da Realidade Social Argentina
- ESMA – Escuela Superior de Mecánica de la Armada*
- FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FUNDEF – Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GTA – Grupo Tático Armado

HIJOS – Filhos pela Justiça contra o Esquecimento e o Silêncio

IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática

IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

JOC – Juventude Operária Católica

JUC – Juventude Universitária Católica

JUP – Juventude Universitária Peronista

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEN – Lei de Educação Nacional

LFE – Lei Federal de Educação

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.

MFPA – Movimento Feminino pela Anistia

MPB – Música Popular Brasileira

NAP – Núcleos de Aprendizagem Prioritários

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OBAN – Operação Bandeirante

OEA - Organização de Estados Americanos

OSM – SP – Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

OTAN – Organização do Tratado Atlântico Norte

PC do B – Partido Comunista do Brasil

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PIB - Produto Interno Bruto

PL – Projeto de Lei

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

STF – Supremo Tribunal Federal

STM – Supremo Tribunal Militar

UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UNE – União Nacional dos Estudantes

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USP – Universidade de São Paulo

VPR – Vanguarda Popular Revolucionária

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

<b>OS PASSADOS SENSÍVEIS ENTRE HISTÓRIA E MEMÓRIAS</b>	16
--	----

### CAPÍTULO 1

<b>OS EMBATES EM TORNO DA MEMÓRIA NO BRASIL E NA ARGENTINA: A CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS DAS DITADURAS NOS LIVROS DIDÁTICOS</b>	20
--	----

<b>1.1 As disputas em torno da memória e a questão do esquecimento</b>	20
--	----

<b>1.2 O boom da memória e as dimensões políticas do passado</b>	28
--	----

<b>1.3 As políticas de ensino e leis gerais sobre a educação no Brasil e na Argentina</b>	41
---	----

### CAPÍTULO 2

<b>ENTRE TEXTOS E IMAGENS: O QUE OS LIVROS DIDÁTICOS DO BRASIL E DA ARGENTINA CONTAM DAS DITADURAS MILITARES</b>	56
--	----

<b>2.1 Múltiplos olhares sobre o livro didático: entre o ensino e a pesquisa em História</b>	57
--	----

<b>2.2 A monumentalização do acontecimento sensível na dimensão escolar</b>	73
---	----

2.2.1 A ditadura militar narrada nos livros didáticos brasileiros	81
---	----

2.2.2 A ditadura militar narrada nos livros didáticos argentinos	88
--	----

2.2.3 Uma análise comparativa da construção do acontecimento sensível em livros didáticos do Brasil e da Argentina	95
--	----

<b>2.3 Os livros didáticos como mídias de suporte da memória cultural</b>	98
---	----

<b>2.4 As representações imagéticas das ditaduras nos manuais de ensino de</b>	
--	--

<b>História</b>	109
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>TEXTUALIDADE DIGITAL - HISTÓRIA E MEMÓRIA: AS DITADURAS NO BRASIL E NA ARGENTINA</b>	137
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	182
<b>FONTES</b>	186
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	187
<b>ANEXOS</b>	192

## INTRODUÇÃO

### OS PASSADOS SENSÍVEIS ENTRE HISTÓRIA E MEMÓRIAS

“Vocês que vivem seguros  
em suas casas,  
vocês que voltando à noite,  
encontram comida quente e rostos amigos,  
pensem bem se isto é um homem,  
que trabalha no meio do barro,  
que não conhece paz,  
que luta por um pedaço de pão,  
que morre por um sim ou por um não.  
Pensem bem se isto é uma mulher,  
sem cabelos e sem nome,  
sem mais força para lembrar,  
vazios os olhos, frio o ventre,  
como um sapo no inverno.

Pensem que isto aconteceu:  
eu lhes mando estas palavras.  
Gravem-nas em seus corações,  
estando em casa, andando na rua,  
ao deitar, ao levantar,  
repitam-na a seus filhos.  
Ou, senão, desmorne-se a sua casa,  
a doença os torne inválidos,  
os seus filhos virem o rosto para não vê-los.”  
(LEVI, 1988, p. 09)

O relato do *Primo Levi*, escritor italiano, é feito a partir de sua detenção pela polícia fascista em 1943. O personagem/autor era um jovem de 24 anos que integrava um movimento de resistência ao totalitarismo e, por ter origem judia, foi enviado ao campo de concentração Auschwitz em 1944, sendo resgatado em 1945, após a invasão do exército russo. Trata-se de um testemunho pessoal de um passado sensível, uma vez que é um período marcado pela dor, sofrimento, acarretando traumas posteriores. Para muitas pessoas que vivenciaram tais atrocidades esse período pode ser “um passado que não passa”.

Embora o *Primo Levi* desenvolva uma narrativa que é iniciada com a sua prisão e concluída com a sua libertação, não se preocupa em seguir uma cronologia ou rigores científicos. Deixa a entender em suas tramas refletidas em palavras carregadas de sentido e de subjetividade, que o objetivo é narrar suas memórias. São recordações fragmentadas, como

forma de libertação de um período traumático e que podem contribuir para a produção historiográfica acerca do passado sensível do Holocausto.

Este livro é, portanto, um meio de armazenamento externo das memórias traumáticas do holocausto, através dele essas recordações ficam protegidas, podendo transpor gerações e épocas. O que não significa dizer que essas memórias permaneçam embalsamadas, digo estáticas, pois elas são sujeitas a leituras e releituras a depender do momento em que são ativadas.

Imersos em tal contexto é necessário anunciar antecipadamente que a memória tem um caráter retrospectivo, haja vista que a lembrança só é acionada quando a experiência está consolidada no passado. Ela tem duas funções de enorme valor: superar épocas, guardando seus elementos em textos normativos e preservar experiências que ligam diferentes gerações, a partir de tradições orais. Alleida Assman (2011) classifica o primeiro caso de memória cultural e o segundo caso de memória comunicativa. Neste estudo, trabalhamos com o conceito de memória cultural de um passado recente na América Latina, que chamamos de passado sensível, marcado por diversas formas de violência e cerceamento das liberdades individuais nos anos de ditadura militar no Brasil (1964 – 1985) e na Argentina (1976- 1983).

O que é necessário esclarecer antecipadamente, é que memória e História são formas de acionar o passado que se complementam, ainda que de diferentes formas. Segundo Pierre Nora (1993), a memória atua de maneira livre e sempre atual, numa espécie de “elo vivido no eterno presente” e a História, elabora uma representação do passado. Esta representação, por sua vez, faz-se a partir de regras e métodos definidos em uma área de estudo, com recortes espaciais e temporais selecionados, sob a forma de “operação intelectual e laicizante que demanda análise e discurso crítico”.

Todavia, é através da narrativa, segundo Paul Ricoeur (2016), e somente por meio dela, que se torna inteligível a experiência humana no tempo; em um “círculo hermenêutico” que possibilita a produção de sentidos. Essa produção é (re)construída a partir do mecanismo de seleção dos sujeitos e fatos que irão ser lembrados, o que também implica aqueles que serão esquecidos. Tem-se um embate entre memória e esquecimento a partir de interesses e questões que são postas em um determinado momento político, atendendo às diferentes demandas de uma dada temporalidade.

Essa discussão acerca da História e memória tem se revelado valiosa e desafiadora, no sentido de problematizar os seus elementos seletivos e os lugares para depositá-la, como assinala Pierre Nora (1993), que são referenciais de memória. Assim, refletimos o livro

didático como um instrumento que pode significar um lugar de memória, na dimensão do ensino escolar com seus textos e imagens que representam o passado ditatorial na América Latina.

Por exemplo, o texto sobre o autoritarismo elaborado no livro, a letra da canção de protesto contra a ditadura militar, a imagem da Passeata dos Cem Mil ou das Mães da Praça de Maio, podem permitir que o aluno evoque a memória de um passado sensível. Embora, não tenha vivido naquele momento, o referencial de memória pode aproximá-lo, envolvê-lo e contribuir para que elabore uma produção de sentidos. Portanto, à luz de Aleida Assmann (2011), refletimos o livro didático como armazenamento externo de organização da memória cultural dos anos de ditadura, reconhecendo que sem esses armazenamentos não seria possível construir uma memória capaz de transpor gerações.

Segundo Choppin (2002), os livros não apenas retratam a sociedade em sua história. Eles têm uma finalidade educativa de enunciar o passado por meio de um enredo, destacando elementos que podem reavivar ou silenciar aspectos que representam o período retratado, por meio de sujeitos e eventos escolhidos. Tais narrativas escolares dos livros didáticos, também são portadoras de memória cultural e são objetos de disputas, principalmente quando se referem a conteúdos curriculares que retratam passados emblemáticos e dolorosos, como as ditaduras militares.

Portanto, com o objetivo de analisar as narrativas das ditaduras militares, em livros didáticos do Brasil e da Argentina, com vistas a explicar as tensões e disputas em torno da memória e do esquecimento, realizamos esse estudo, compreendido em três partes. No primeiro capítulo – **Os embates em torno da memória no Brasil e na Argentina: a construção das narrativas das ditaduras nos livros didáticos** – analisamos as disputas que emergem nessas sociedades pela busca da verdade, justiça e reparação. Para isso, refletimos sobre os regimes ditatoriais vividos em cada um dos países em estudo, bem como os processos de transições ditadura-democracia, a fim de percebermos como eles influenciaram as disputas atuais em torno da memória e do esquecimento. Além disso, para compreender o contexto dos autores das narrativas escolares, explicamos as políticas de ensino e leis gerais sobre a educação no Brasil e na Argentina. Questionamos de que forma a legislação, os parâmetros curriculares, as novas “efemérides da memória” influenciam a construção da narrativa do livro didático.

No segundo capítulo – **Entre textos e imagens: o que os livros didáticos do Brasil e da Argentina contam das ditaduras militares** – investigamos quais são os sujeitos

selecionados pelos autores, questionando até que ponto essas narrativas priorizam determinados atores históricos para elaborar uma explicação acerca do regime militar. Partimos da premissa de que só existe acontecimento construído pelo homem e para o homem, podendo ser um fenômeno natural, um evento econômico ou social, é imprescindível que passe por um processo de compreensão, caso contrário seria um puro fenômeno. Não se trata de um simples dado que precisa apenas ser coletado e comprovado, mas de uma construção que remete a uma elaboração de sentidos, numa verdadeira trama formada por incisões simbólicas e mediada pela linguagem. Assim, problematizamos como esses acontecimentos são elaborados para estruturar discursos que relatam determinadas ações humanas, a fim de atribuir significados ao vivido.

Analisamos também nesse capítulo as representações imagéticas das ditaduras nos livros didáticos. Compreendemos que é a sociedade que cria e recebe as imagens, de acordo com o contexto cultural de um determinado grupo e com o momento vivido, que juntos acionam estruturas compreensíveis para o símbolo. Eles anunciam valores diferentes e em constantes transformações, a depender dos elementos culturais do grupo que os significam e dos interesses e questionamentos presentes em uma dada época.

No terceiro e último capítulo – **Textualidade digital - História e Memória: As ditaduras no Brasil e na Argentina** – apresentamos textos elaborados para um blog educativo destinado aos alunos e professores do ensino médio. Construímos um *web site*, como produto, expondo elementos da pesquisa, testemunhos pessoais, vídeos com pesquisadores do assunto, sugestões de filmes, músicas e atividades. Algumas questões desse trabalho são apresentadas nesse material de suporte didático, tais como: a construção do acontecimento das ditaduras nesses países; os embates em torno da memória e do esquecimento; lugares de memória; as leis de Anistia e os resultados das Comissões da Verdade. Preocupamo-nos em contribuir com o ensino-aprendizagem em História, utilizando mídias de informações que integram a vida cotidiana de grande parte dos alunos do ensino médio. Assim como também pensamos em aproximar a pesquisa em História com o mundo da sala de aula, levando algumas das discussões levantadas nesse trabalho de Mestrado para o ensino escolar. Portanto, procuramos aproximar a História acadêmica da História escolar, dando acesso aos alunos do ensino médio às reflexões postuladas por autores geralmente lidos na academia, porque não entendemos que esses lugares de produção do saber (escola e universidade) devam estar totalmente separados.

## CAPÍTULO 1

### ***OS EMBATES EM TORNO DA MEMÓRIA NO BRASIL E NA ARGENTINA: A CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS DAS DITADURAS NOS LIVROS DIDÁTICOS***

As penas, sejam elas quais forem, tornam-se suportáveis se as narramos ou fizemos delas uma *história*. (Hannah Arendt)

O que será lembrado e o que será esquecido do período ditatorial no Brasil e na Argentina é resultado de um jogo de disputas que envolvem várias questões que analisamos adiante. Portanto, neste capítulo discutimos, no primeiro momento, as ditaduras militares no Brasil e na Argentina e os processos de transições ditadura-democracia, por meio de um estudo comparativo, em que percebemos um caso à luz do outro. Refletimos sobre os reflexos em torno dos embates e as disputas da memória e do esquecimento.

No segundo momento, destacamos o grande interesse pela memória, transformando-a em campo fértil de estudo, sobretudo a partir dos anos de 1980. Dessa forma, refletimos sobre a “globalização da memória” ocorrida nas últimas décadas, com o holocausto nazista, fim das ditaduras latino americanas, fim do apartheid e queda do muro de Berlim. Com isso, problematizamos o dever de memória dos passados autoritários, a partir de uma tríade: verdade, justiça e reparação.

E, no terceiro momento, explicamos as políticas públicas e as leis gerais sobre educação, lançando olhar(es) sobre o contexto legislativo e regulador, com vistas a entender as narrativas das ditaduras elaboradas nos livros didáticos de História nesses países.

#### **1.1 As disputas em torno da memória e a questão do esquecimento**

Há que recuperar, manter e transmitir a memória histórica, porque se começa pelo esquecimento e se termina na indiferença. (José Saramago)

Os regimes ditatoriais estabelecidos na América Latina, especificamente no Cone Sul, situaram-se sob a égide da Doutrina de Segurança Nacional em uma conjuntura intensamente marcada pelo pano de fundo da Guerra Fria. Em 1964 no Brasil e em 1976 na Argentina foram deflagrados golpes de Estado que interromperam os governos democráticos. Com isso,

iniciaram-se longos anos de repressão nesses países que apresentam uma tradição autoritária com sucessivos golpes de Estado.

O século XX possui condições fomentadoras de ditaduras latino americanas. Sobre isso, Alan Rouquié (1984) define a “crise de hegemonia” na América Latina, concluindo que a busca de grupos civis por alianças com militares é consequência de uma fragilidade dos grupos dirigentes nesses países.

No caso do Brasil, o processo democrático foi interrompido com a implantação de governos ditatoriais em 1937 e em 1964 com a obtenção de apoio militar, de partidos e grupos que objetivavam ampliar seu poder. No que se refere à Argentina, as Forças Armadas intervieram no processo político insistentes vezes: 1930, 1943, 1955, 1962, 1966 e em 1976. Portanto, sistemas políticos que gozam de pouca autonomia tornaram-se favoráveis à interferência militar em suas vidas políticas, como destaca Rouquié:

Dessa forma, as oposições cultivam hoje, como ontem, dependências militares, tanto para aumentar seu poder, como para afastar as autoridades do momento, e os sucessivos governos procuram obter uma legitimidade que parece ser decisiva. Os militares por seu lado selam alianças com os partidos (ou com os sindicatos), às vezes simplesmente para satisfazer ambições pessoais, mas na maioria das vezes para reforçar uma tendência ou clã contra seus adversários institucionais (ROUQUIÉ, 1984, p. 325).

No Brasil, o golpe de 1964 depôs o governo do presidente João Goulart em um contexto intensamente conservador e excludente, marcado pela tradição liberal oligárquica e elitista. Desde o começo dos anos de 1950, início da Guerra Fria, a ambiência política era caracterizada pelo forte “combate ao comunismo”. Um exemplo disso foi à reação das elites brasileiras, ocorrida nos anos de 1960, contra o projeto que propunha reformas para o país.

Observa-se que muitas questões vieram à tona no cenário político brasileiro como: voto dos analfabetos, reforma agrária, nacionalismo econômico. Não que essas propostas fossem revolucionárias, mas eram inconciliáveis com os planos estratégicos para as agendas políticas na América Latina. Como esclarece Marcos Napolitano (2016), as direitas brasileiras opunham-se às medidas reformistas que idealizavam outro modelo político e ideológico antes do golpe de 1964, de tal modo que muitos grupos da sociedade civil apoiaram a intervenção militar em “nome da ordem”. Porém, a ilusão de um “golpe cirúrgico” para resolver os males dos anos sessenta dissipou-se, resultando em um dos motivos para o fim da coalisão golpista, sobretudo, a partir de 1968.

A ditadura implantada no Brasil em 1964, inicialmente pensada pelas direitas que a apoiaram, defendendo ser esta de caráter provisório para restaurar a “ordem” e combater a

suposta “ameaça comunista”, prolongou-se por 21 anos (1964 – 1985). Apresentando, por conseguinte, uma escalada de autoritarismo, sobretudo entre 1964 e 1978, legitimado pelos Atos Institucionais que concederam amplos poderes ao Executivo e cercearam as liberdades dos indivíduos.

Convém esclarecer que enquanto a propaganda do regime militar, utilizando-se de um aparato midiático, espalhava o clima de “Brasil grande”, sobretudo a partir do governo Médici em 1969, era montada uma máquina repressiva sobre a sociedade. Dessa forma, existia um tripé formado por vigilância, censura e repressão, solidificado por uma legislação como a Lei de Segurança Nacional, Atos Institucionais e a Constituição outorgada em 1967. No Brasil, a censura foi intensa, embora não tenha impossibilitado uma ampla produção contra o governo militar, perseguiu amplamente a criação artística e limitou a circulação de opiniões.

Em julho de 1969, foi criada no Brasil a “Operação Bandeirante” que agiu em São Paulo, perseguindo e torturando os militantes considerados “subversivos”. O epicentro da repressão entre 1969 e 1973 eram os guerrilheiros e suas organizações. Inspirado no modelo da OBAN foi criado em 1970, a sigla mais terrível da ditadura militar: o sistema DOI-Codi (Destacamento de Operações e Informações - Centro de Operações de Defesa Interna). Era a institucionalização da repressão do Estado com prisões e mortes clandestinas.

Os DOI-codis eram centros de captura e interrogatório militar em que a repressão com base na tortura superava quaisquer limites jurídicos. A tortura passou, portanto, a adquirir um sentido de sistema estruturado no aparelho civil e militar do Estado. Como assinala Marcos Napolitano (2016), adquirindo facetas legais e ilegais, com procedimentos de repressão como interrogatórios, execuções e imputação de culpa, com base na Lei de Segurança Nacional.

Todavia, a tortura não se mostrava apenas como uma estratégia para obter informações, mas como uma atrocidade que poderia “destruir a subjetividade do inimigo”. Os métodos usados eram capazes de confundir e causar tamanho receio no indivíduo, a fim de romper suas crenças e ideais de uma sociedade mais justa. O exílio e a prisão provocavam uma autocrítica acerca da mudança de estratégia de luta, mas a tortura é tão poderosa que pode vir a destruir a subjetividade do sujeito. “*A tortura invade esta subjetividade de tão plena de certezas e de superioridade moral para instaurar a dor física extrema e, a partir dela, a desagregação mental, o colapso do sujeito e o trauma do indizível*” (NAPOLITANO, 2016, p. 140).

Os repressores também utilizavam a estratégia do desaparecimento de militantes políticos contrários ao regime que intensificava o trauma durante esse passado repressivo.

Sem o corpo não há a vivência do luto e a resignificação da dor, portanto o ciclo da memória fica incompleto. Uma prática de atrocidade que marca as ditaduras na América Latina é a “eterna ausência presença do desaparecido”.

O que se processa, portanto, é que de maneira muito semelhante ao que ocorreu no Brasil, em outros países do Cone Sul, como na Argentina, também foi deflagrada uma ditadura civil-militar, cujo objetivo, na lógica da Guerra Fria, era defender a soberania do Estado frente à “ameaça comunista”. Colocando, para tanto, as Forças Armadas e a militarização do governo como proposta de “salvação da ordem”.

Nesse contexto, no dia 24 de março de 1976, a Junta Militar assumiu o poder na Argentina em nome do autodenominado “Processo de Reorganização Nacional”. A partir de então, desde o início da ditadura, a Argentina foi palco de muita repressão: a Presidente da República María Estela Martínez de Perón foi presa juntamente com os seus ministros e muitos defensores argentinos do Peronismo.

Há de se destacar que o regime autoritário na Argentina (1976 – 1983) adquiriu uma feição extremamente atroz com sequestros e desaparecimentos<sup>1</sup> de muitas vítimas. Elas eram encaminhadas para os *Centros Clandestinos de Detención, Torturas y Exterminio (CCDTyE)*, onde eram torturadas, assassinadas e enterradas ou atiradas ao mar nos chamados “voos da morte”<sup>2</sup>. Dessa forma, torturas físicas e psicológicas, partos forçados, sequestros de filhos de militantes opositoristas que nasciam em hospitais militares ou CCD foram práticas comuns do terrorismo de Estado, desde o início da ditadura civil-militar argentina, gerando um trauma que perpassa por diferentes gerações.

O crime de subversão na ditadura argentina, que reafirma a Doutrina de Segurança Nacional abrangia “todo tipo de enfrentamento social” (VIDELA *apud* LVOVICH; BISQUERT, 2008, p. 175). O subversivo era aquele que, das mais diversas formas, expressava seu inconformismo com a situação política autoritária, por meio da arte ou da

---

<sup>1</sup> Segundo dados do Conselho Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas - CONADEP existem na Argentina 8960 pessoas desaparecidas pela ditadura militar. No entanto, esse número pode chegar a quase 30 mil, uma vez que milhares não foram denunciados à Comissão durante a elaboração de seu parecer em 1984-85. Também estão desaparecidos 500 bebês, sequestrados com seus pais ou nascidos nos Centros Clandestinos de Detenção, Tortura e Extermínio e, posteriormente adotados por membros das forças de repressão. Engrossam esta lista 376 estrangeiros de 22 nacionalidades diferentes: uruguaios (120), chilenos (50), paraguaios (50), peruanos (40), italianos (28) e espanhóis (25) e sete brasileiros que desapareceram na Argentina entre 1976 e 1983. A Argentina é o país do Cone Sul com o maior número de estrangeiros desaparecidos.

<sup>2</sup> Militares deram depoimentos na Argentina confessando estratégias do plano sistemático de extermínio como, por exemplo, Adolfo Scilingo que falou publicamente dos “voos da morte” nos quais os prisioneiros, ainda vivos, adormecidos e atados, eram lançados no *Rio de La Plata*.

cultura. Pelo próprio discurso de Videla, presidente argentino durante a ditadura militar, fica notório que o governo autoritário estava disposto a reagir com ampla violência frente às oposições à ordem então vigente:

*Utilizaremos esa fuerza cuantas veces haga falta para asegurar la plena vigencia de la paz social. Com esse objetivo combatiremos, sin trégua, a la delincuencia subversiva em cualquier de sus manifestaciones, hasta su total aniquilamiento.*<sup>3</sup>

*El terrorista no sólo es considerado tal por matar con un arma o colocar una bomba, sino también por activar a través de ideas contrarias a nuestra civilización occidental y cristiana a otras personas.*<sup>4</sup>

*La ciudadanía argentina no es víctima de la represión. La represión es contra una minoría a quien no consideramos argentina.*<sup>5</sup>

O declínio da ditadura militar e, por conseguinte a transição democrática na Argentina foi ocasionada por fatores como a grave crise econômica desencadeada com o fracasso do “Programa de recuperação, saneamento e expansão da economia” argentina, do ministro Martínez de Hoz; o clima de mobilização política e social crescente e a derrota na Guerra das Malvinas em 1982. Ela gerou grave crise econômica com alta inflação e tensões sociopolíticas. Assim, diferentemente do Brasil que teve uma “transição pactuada” pelos próprios militares, na Argentina ocorreu uma “transição por ruptura”.

Durante o primeiro governo democrático de Raúl Alfonsín foi criado, em 1983, a *Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas* (CONADEP), que elaborou no ano seguinte o relatório *Nunca Más*, trazendo à tona os crimes de Estado cometidos durante os anos de ditadura argentina. Também foi anulada a Lei de Anistia aprovada pelos militares no

---

<sup>3</sup> Fragmento do discurso de Jorge Rafael Videla ao assumir a presidência em 30 de março de 1976. Reproduzido pelo *Diário La Nación*, 31 de março de 1976. Disponível em: <[www.elhistoriador.com.ar/documentos/dictadura/24\\_de\\_marzo\\_de\\_1976\\_las.php](http://www.elhistoriador.com.ar/documentos/dictadura/24_de_marzo_de_1976_las.php)>. Acesso em: 08 jul. 2017. “Utilizaremos essa força quantas vezes precisar para assegurar a plena vigência da paz social. Com esse objetivo combateremos, sem trégua, a delinquência subversiva em qualquer de suas manifestações, até o seu total aniquilamento.” (Tradução nossa).

<sup>4</sup> Fragmento da declaração do General-Presidente Jorge Rafael Videla a jornalistas britânicos, publicada no *Diário La Prensa* em 08 de dezembro de 1977. Disponível em: <[www.elhistoriador.com.ar/documentos/dictadura/24\\_de\\_marzo\\_de\\_1976\\_las.php](http://www.elhistoriador.com.ar/documentos/dictadura/24_de_marzo_de_1976_las.php)>. Acesso em: 08 jul. 2017. “O terrorista não só é considerado tal por matar com uma arma ou colocar uma bomba, mas também ativar através de ideias contrárias a nossa civilização ocidental e cristã a outras pessoas”. (Tradução nossa).

<sup>5</sup> Jorge Rafael Videla. *Diário La Opinión*, em 18 de dezembro de 1977. Citado em LVOVICH; BISQUERT, *Op. Cit.*, p. 18. “A cidadania argentina não é vítima da repressão. A repressão é contra uma minoria a quem não consideramos argentina” (Tradução nossa).

fim da ditadura com a *Ley de Pacificación Nacional*, promovendo o julgamento de vários autores da repressão.<sup>6</sup>

Destacamos duas importantes iniciativas do Estado com vistas a promover a busca pela verdade e justiça na transição democrática na Argentina: a *Ley de Punto Final* de 1986 e a *Ley de Obediencia Debida* de 1987. A primeira estipulava um prazo de sessenta dias para a justiça ouvir os militares, sendo que decorridos aquele prazo nenhum militar seria chamado a depor. A segunda isentava de qualquer responsabilidade penal os militares que atuaram na ditadura sob o comando de autoridade superior.

Considerando o exposto, notamos na Argentina a criação de uma política de transição relacionada com a apuração da verdade imediatamente após a ditadura, com obrigações e políticas de reparação assumidas pelo Estado. Assim, como as violações dos Direitos Humanos são consideradas crimes imprescritíveis para o Direito Internacional e argentino, as obrigações de reparar vítimas da ditadura continuam em pauta na agenda política atual.

Como exemplo desta pauta no governo argentino, podemos destacar o discurso do presidente Nestor Kirchner na inauguração do museu de memória para reconstituir os horrores do passado da *Escuela Superior de Mecánica de la Armada* (ESMA) que funcionou como um dos Centros Clandestinos de Detenção e Tortura: “*No queremos recrear un nuevo espacio tenebroso em la ESMA, queremos que sea un lugar de homenaje a la vida y que nos recuerde, a los argentinos, cada vez que pasemos por la puerta , que el cambio es posible.*”<sup>7</sup> (KIRCHNER, 2004).

A justiça transicional precisa oferecer mecanismos para a reparação das graves violações aos direitos humanos decorridos de períodos autoritários com medidas que promovam na esfera política, jurídica e social a verdade, justiça e reparação para apaziguar a cólera e recuperar, até certo ponto, os traumas vividos por uma sociedade.

Nesse sentido, tudo o que fazemos – justiça, verdade, medidas de reparação – tem de estar inspirado pela reconciliação, mas a reconciliação verdadeira, não a falsa reconciliação que na América Latina se pretendeu como desculpa para a impunidade. A única maneira de se ter uma reconciliação séria e verdadeira é através dos mecanismos de justiça, verdade e reparação (MENDÉZ, 2007, p. 171).

---

<sup>6</sup> Militares deram depoimentos na Argentina confessando estratégias do plano sistemático de extermínio como, por exemplo, Adolfo Scilingo que falou publicamente dos “voos da morte” nos quais os prisioneiros, ainda vivos, adormecidos e atados, eram lançados no Ria de La Plata. Foi condenado em 2005 a 640 anos de prisão por crimes contra a humanidade.

<sup>7</sup> “Não queremos recriar um novo espaço tenebroso no ESMA, queremos que seja um lugar de homenagem à vida e que nos recorde, os argentinos, cada vez que passemos pela porta, que esta mudança é possível” (KIRCHNER, 2004). tradução nossa.

Porém, nem sempre esses três estágios desenvolvem-se de maneira harmônica como descrito anteriormente. No caso do Brasil, os agentes do autoritarismo do Estado não foram sequer julgados pela violência cometida, muito menos foram punidos. A reparação das vítimas pode ter ocorrido em certa medida pelos discursos homologados nas narrativas historiográficas, mas sem nenhuma atuação judiciária, o que configura um enorme esquecimento.

No Brasil, temos uma grande profusão de pesquisas e levantamentos documentais sobre a tortura, dentre eles o realizado pela Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo que resultou na elaboração do livro “Brasil: nunca mais”, publicado em 1985. Porém, na dimensão jurídica e política dos anos de 1980 e 1990 não ocorreram esforços para responsabilizar o Estado pelas violações durante a ditadura militar. Os governos democráticos após 1985 não se empenharam na luta pela verdade, justiça e reparação das vítimas do regime autoritário.

Pelo contrário, ocorreu no Brasil, após a ditadura, a imposição do esquecimento do tema nas esferas jurídicas e simbólicas. Uma vez que ele foi tratado como uma alternativa para “cicatriz” as feridas do passado doloroso, servindo de argumento para “sepultar” a memória política do país. O que pode ser confirmado pela célebre colocação do presidente José Sarney em defesa da anistia: *“É necessário um esforço nacional para, de uma vez por todas, sepultarmos esses fatos no esquecimento da História. Não remexamos nesses infernos, porque não é bom para o Brasil”* (SELIGMANN-SILVA, 2006, p. 4).

Todavia, quando se trata da historicização do passado ditatorial no Brasil, surge uma complexa questão: Quais foram às políticas de abertura de arquivos e reconstituição de testemunhos que contribuíram com o direito à memória (verdade, justiça e reparação)? Essa questão nos faz refletir que no Brasil a ditadura foi consolidada, diferentemente do caso argentino, sob o aspecto da institucionalização de um sistema repressivo com a manutenção de um aparato legal que procurava disfarçar o caráter autoritário do regime. Havia o funcionamento do Congresso Nacional, a alternância de presidentes e eleições, constituindo uma falsa percepção de normalidade.

Além disso, a extensão do regime ditatorial e o lento processo de abertura democrática constituído pelos próprios militares nos dois últimos governos, após a crise do petróleo de 1973, diferenciam a transição democrática argentina da transição brasileira. A primeira “por ruptura” com a Guerra das Malvinas e a segunda “pactuada” pelos próprios agentes do Estado repressivo que a organizava.

Embora a oposição tenha efetuado algumas conquistas foram os militares que ditaram a passagem do regime com uma distensão “lenta, gradual e segura”, numa verdadeira abertura democrática “pactuada”, isto é, planejada pelos próprios agentes autoritários. Foi à própria ditadura brasileira, com a crise econômica, política e social que realizou o processo de transição para o regime democrático, conservando graus de privilégios e manutenção no poder de políticos que participaram ou apoiaram o regime autoritário.

As transições de contextos históricos paradoxais como no caso ditadura e democracia são acompanhadas por complexas operações da reconstrução da memória com o objetivo de recuperar as marcas traumáticas, as fissuras deixadas no tecido social e nas instituições. Essa operação é marcada tanto pelo reavivamento como pelo esquecimento de muitos fatos, envolvendo atores sociais e políticos que disputam a hegemonia desse processo. De modo que o passado traumático é reiterado por versões que não são permanentes nem inquestionáveis, pelo contrário são (re)construídas a partir dos questionamentos e interesses típicos de uma época. A memória produz sentidos e é também alvo de disputas de diferentes grupos em torno dos seus significados.

Desse modo, há um movimento que intercala três categorias: verdade, justiça e reparação. Sendo que, em casos de recuperação bem sucedida desses passados traumáticos, primeiro se apura os fatos para depois estabelecer a justiça. Ela se efetivará com a punição ou absolvição, para posteriormente iniciar uma política de reparação das vítimas e seus descendentes. No caso do Brasil, não percebemos claramente essa trajetória, pelo contrário, constatamos um longo processo de esquecimento, o que parece ser diferente dos embates em torno da memória na Argentina.

Na Argentina, a questão da memória surge em íntima conexão com os crimes. Desaparecimentos, torturas e perseguição feita pelo terrorismo de Estado da última ditadura militar. Embora a luta pela memória (verdade e justiça) tenha começado no trabalho das organizações de direitos humanos durante a própria ditadura (por exemplo, *Madres de Plaza de Mayo*), podemos dizer que a construção da memória está fortemente ligada à investigação realizada pela Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas (CONADEP), a publicação de seus resultados no Relatório *Nunca Más* e no Julgamento das Juntas Militares em 1985 (GONZALEZ, 2014, p. 34).

Na Argentina é fundado o CONADEP<sup>8</sup> logo após a queda do regime repressivo, além disso, são vivenciadas ações diárias de “ritos de recordação”<sup>9</sup> como as Madres de *Plaza de*

---

<sup>8</sup> Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas, criada pelo presidente Raúl Alfonsín em dezembro de 1983 para investigar as violações aos direitos humanos durante a ditadura militar.

Mayo<sup>10</sup>, e dos “HIJOS” (Filhos, pela Justiça contra o Esquecimento e o Silêncio) que praticam os “escraches”<sup>11</sup>. Enquanto no Brasil, a CNV (Comissão Nacional da Verdade)<sup>12</sup> só foi constituída 50 anos depois do golpe. Esse processo, portanto se insere numa grande demanda por memória que tem se revelado marcante no final do século XX e início do século XXI, sobretudo a partir dos anos de 1980, quando a memória passa a ser discutida demasiadamente.

## 1.2 O boom da memória e as dimensões políticas do passado

Nas últimas décadas do século XX, assistimos a um grande interesse pela memória, como assinala Peter Burke (2009), um verdadeiro “boom de memória”. Tal fenômeno proporcionou uma emergência das memórias enquanto campo de estudo fértil e complexo que tem se revelado valioso para diversas áreas do conhecimento como a psicologia, a psiquiatria, a neurofisiologia e a biologia. Em termos de produção historiográfica, apresenta-se uma demasiada quantidade de trabalhos que têm se dedicado a problematizar, dentre outras questões, os impasses entre memória e esquecimento, sobretudo de “passados sensíveis”, marcados por guerras, holocaustos ou períodos de grande opressão política.

Ocorreu, portanto, uma profusão da memória a partir dos anos de 1980 com a queda do muro de Berlim, fim das ditaduras na América Latina e fim do *apartheid* sul africano, como é ressaltado por Huyssen (2000). Tais acontecimentos deixaram memórias traumáticas

---

<sup>9</sup> Como afirma Bourdieu (*apud* CATROGA, 2001, p.49): “Embora os indivíduos possam recordar, os ritos de recordação, e particularmente os comemorativos, têm efeitos holísticos, pois desempenham funções instituintes de sociabilidade. A liturgia tem, portanto, a função de criar sentido e perpetuar o sentimento de pertença e continuidade”.

<sup>10</sup> “Es la historia que marcha sin detenerse, son nuestros pies gastados que no descansan, son nuestros 30.000 hijos que sembraron con su sangre el amor a la patria y le crecieron millones de jóvenes con ese mismo amor a la patria, que somos todos” Hebe de Bonafini. Presidenta de la Asociación Madres de Plaza de Mayo. Disponível em: <<http://www.madres.org/navegar/nav.php>>. Acesso em: 17 set. 2017. “É a história que marcha sem parar, são nossos pés gastados que não descansam, são nossos 30.000 filhos que semearam com seu sangue o amor à pátria e cresceram milhões de jovens com esse mesmo amor à pátria, que somos todos” (Hebe de Bonafini), tradução nossa.

<sup>11</sup> “Escrachar” significa colocar alguém em evidência, mostrar a face de quem quer se esconder, por exemplo, através de uma fotografia. As formas de escrache adotadas pela agrupação “HIJOS” foram diversas: manifestações cantando e pintando, etc. Uma das mais comuns foi à colocação de cartazes nas casas de repressores em que se afirma: “Perigo: aqui mora um assassino”.

<sup>12</sup> A Comissão Nacional da Verdade foi criada pela Lei 12.528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012. A CNV tem por finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988.

que resultaram na alteração da dimensão de espaço e tempo, contribuindo para uma cultura de memória em escala global.

Essa “globalização da memória” (HUYSSSEN, 2000, p. 12) foi iniciada com o acontecimento traumático do Holocausto que impulsionou demasiadas ações memorialistas, inclusive a comercialização da nostalgia com a moda “retrô” e a obsessiva “automusealização” ocorrida nas últimas décadas. Segundo Huyssen (2000), existe na Europa e nos EUA, a partir de 1970, uma preocupação em restaurar centros históricos, como empreendimentos patrimoniais. Um verdadeiro “boom da memória” que assume a forma de comércio da nostalgia com a excessiva preservação do passado apoiada pelo avanço de equipamentos tecnológicos capazes de registrar informações demasiadamente superiores a qualquer memória humana

Nos tempos atuais há uma “cultura de memória”, vivida a partir dos anos de 1980, com o acontecimento limite do Holocausto, tornando algo vivido e discutido intensamente. Outros acontecimentos das décadas de 1970 e 1980 também foram emblemáticos: o fim do Salazarismo em Portugal, das ditaduras na América Latina, queda do muro de Berlim e colapso da União Soviética. Esse período foi denominado por Hobsbawm (2008) de “Era da catástrofe”, da angústia e do medo.

Após a Segunda Guerra Mundial ocorreu uma grande produção de nostalgia, que reflete os efeitos da angústia, do medo e da possibilidade de destruição apresentados no século XX. Como afirma Jacques Le Goff:

A ligação com o passado começa por adquirir formas inicialmente exasperadas, reacionárias; depois à segunda metade do século XX, entre a angústia atômica e euforia do progresso científico e técnico, volta-se para o passado com nostalgia e, para o futuro, com temor e esperança (LE GOFF, 2003, p. 225).

É mister reconhecer que a memória opera com a seleção entre o que pode ser lembrado ou esquecido, já que não é possível uma recordação total. Assim, tanto a memória como a História estabelecem uma seleção dos elementos considerados relevantes para a sua (re)constituição. Há uma relação intrínseca entre memória e poder em um jogo de forças que tem se mostrado bastante presente na dimensão historiográfica, jurídica e política.

Portanto, o caráter seletivo da memória implica numa adição, bem como numa subtração do que vai ser rememorado em um dado momento sócio-político, a fim de atender a determinados interesses. A memória pode ser um instrumento de luta pelas vítimas de guerras

e de regimes autoritários contra a hegemonia do esquecimento de grupos, oprimindo-os em determinados períodos.

No cerne dessa questão, urge o dever de memória como um imperativo moral às gerações posteriores de fazer Justiça, numa relação de dívida histórica. O que é inseparável da noção de herança, numa dimensão prioritariamente moral que se estabelece, impondo reparações para aqueles que foram vítimas de derrotas e de humilhações: “*Somos devedores de parte do que somos aos que nos precederam*” (RICOEUR, 2007, p. 101).

Convém salientar que a luta dos militares de linha dura contra a guerrilha no ano de 1968 fez emergir a “teoria dos dois demônios”. Trata-se de uma memória da ditadura brasileira que apresenta a sociedade civil como inocente e vítima dos radicalismos da extrema direita e da extrema esquerda. Essa lógica permite vislumbrar o cerne da memória no Brasil pós-anistia (1979): a reconciliação dos anos de muita repressão, a partir da condenação moral da linha dura e da guerrilha.

Essa memória se constrói sob a lógica liberal, como resultado político de uma sociedade em cisão, estimulada pelo clima da Guerra Fria e o colapso do mundo soviético. Cabe lembrar que ela é seletiva e política, sendo ressignificada pelas demandas do presente. Portanto, essa memória que condenou apenas politicamente os militares e não juridicamente, uma vez que não foram sequer intimados pela Justiça para responder por suas práticas, é fruto de uma transição negociada. Corolário de uma abertura democrática extremamente lenta, protegida pelos militares que exerciam o controle político e institucionalizava o fim da ditadura na forma de um aparato legal. Observa-se que essa transição no Brasil, neutralizou muitas das demandas por memória até os dias atuais.

Assim sendo, no Brasil, dadas as particularidades históricas da transição, a tríade da memória (verdade, justiça e reparação) não se completa. Temos “meias verdades”, porque muitas mortes e desaparecimentos ainda não foram esclarecidos e nenhuma política de justiça efetivada. Portanto, os embates pela memória no Brasil apresentam-se em meio a um paradoxo: em partes, a condenação moral da ditadura sem a condenação jurídica dos agentes que atentaram contra os direitos humanos.

Na ausência de arquivos oficiais e também, somados a eles, a atividade de recuperação do passado, com vistas a buscar a verdade, pode ser resultado dos testemunhos de sobreviventes. Contudo, essas narrativas memoriais demandam um sistema que estimule o testemunho para sair da lacuna e gerar, por conseguinte, um direito à memória de grupos que, muitas vezes são esquecidos.

Verifica-se, ainda que as políticas de memória e o lugar do testemunho se configuram de maneiras plurais, a depender do processo de transição de cada país. O passado não tem um sentido fixo, pelo contrário, está sujeito às disputas de interpretações. Segundo Jelin (2002), as memórias são dinâmicas, mudando ao longo do tempo, dentro de uma lógica de manifestação e elaboração do trauma das estratégias políticas de vários atores, a partir de questões levantadas pela época.

No Brasil, nos anos de 1980, foi divulgado o relatório da Comissão de Justiça e Paz com o livro *Brasil Nunca Mais*. O que resultou em grande impacto, porque pela primeira vez era realizado um trabalho sistemático sobre a repressão do regime militar. Já em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi elaborada a lei 9.410, que ficou denominada de a Lei dos Desaparecidos, criando a Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos (CEMDP).

Com isso, percebemos uma batalha pela memória: até 2009, dos 62 mil pedidos de revisão, 38 mil tinham sido julgados, 23 mil deferidos e 10 mil tiveram direito a reparação econômica. No começo do governo Lula, em 2004, emergiu a questão da abertura dos arquivos da repressão, sendo divulgadas fotos até então desconhecidas. O Centro de Comunicação Oficial do Exército reagiu de maneira categórica reforçando o discurso oficial da época do regime, defendendo a lei de anistia e desestimulando as discussões sobre a memória do passado repressivo, por considerar que “estimulavam discussões estéreis sobre o passado que nada contribuem”.

A CEMDP lançou em 2007 o livro *Direito à Memória e a Verdade*, período em que se vivia uma acentuada disputa em torno da memória, no governo LULA (2003 – 2010). Nesse sentido, o projeto Memórias Reveladas do Governo Federal e o Memorial da Resistência em São Paulo, impulsionaram certa visualização da memória, com tensões entre liberais e esquerdistas e o crescimento da versão brasileira dos “dois demônios”.

Nessa conjuntura de embates da memória convivendo com o discurso que responsabiliza os excessos das esquerdas pelo aumento da repressão, a partir de 1968, foi formada em maio de 2012, no governo da presidente Dilma Rousseff, a Comissão Nacional da Verdade (CNV). O objetivo era esclarecer os desaparecimentos e as violações aos direitos humanos entre 1946 e 1988.

A CNV foi criada a partir da mobilização de diversos grupos da sociedade brasileira pela abertura dos arquivos da ditadura, como vítimas e familiares de mortos e desaparecidos, entidades estudantis e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Sendo formado em Brasília

um grupo de trabalho para a elaboração de um projeto de lei que visava à formação da CVN: o PL n. 7.376, concluído em 2010. Aprovado pelo Congresso Nacional foi transformado na Lei n. 12.528/2011, marcando o início de uma nova fase memorial, em que grupos atuaram na construção de uma busca pela “verdade” do passado autoritário, em nome do dever de memória.

A CNV foi constituída por sete integrantes que representavam vários setores da sociedade civil, incumbidos de apresentar um relatório em dois anos. Salienta-se, também a importância de dezenas de Comissões Regionais e institucionais que corroboraram com os trabalhos da CNV. Passados quase trinta anos do fim da ditadura militar, a CNV foi instituída em maio de 2012 para investigar os crimes cometidos por agentes do Estado contra os brasileiros que criticaram e se manifestaram das mais diversas formas contra o regime repressivo.

Surgiram, contudo, algumas críticas por parte de membros da sociedade civil, intelectuais, bem como por parte da Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos (CFMD). Dentre essas críticas, destaca-se o fato do grupo ser formado majoritariamente por juristas. Em nota oficial<sup>13</sup>, a Associação Nacional de História (ANPUH), em janeiro de 2012, abordou a necessidade da participação de historiadores, já que esses pesquisadores contribuiriam significativamente para o trabalho da Comissão. Outra crítica se deu devido à função que se restringia ao exame e esclarecimento das graves violações de direitos humanos entre 1946 e 1988, já que a CNV não teve a incumbência de punir ou indiciar criminalmente aqueles que violaram os Direitos Humanos. Entretanto, teve uma missão de enorme valor, a de colocar o tema da história e memória da repressão nos anos ditatoriais em pauta numa sociedade marcada pelo esquecimento.

Desse modo, foi reconhecida a importância do trabalho desenvolvido que também incentivou a criação de Comissões Estaduais e Comitês pela Memória, Verdade e Justiça. Notamos que essas iniciativas contribuíram com um aumento exponencial da busca pela memória da ditadura. Merecendo destaque a atuação da CNV no acompanhamento e solicitação aos órgãos públicos para a transformação de lugares de detenção e tortura em centros de memória.

O relatório final da CNV foi entregue à Presidente da República em 10 de dezembro de 2014, dia Internacional dos Direitos Humanos, contendo a descrição do trabalho realizado,

---

<sup>13</sup> Associação Nacional dos Professores Universitários de História. Nota oficial. Disponível em: <[http://www.anpuh.org/informativo/view?ID\\_INFORMATIVO=2486](http://www.anpuh.org/informativo/view?ID_INFORMATIVO=2486)>. Acesso em: 17 set.2017.

a apresentação dos fatos examinados, as conclusões e as recomendações. O relatório ficou dividido em três volumes:

Dividido em três volumes, o relatório contempla, no primeiro deles, a descrição das atividades da CNV, seguindo-se a apresentação das estruturas, cadeias de comando, métodos e dinâmica das graves violações de direitos humanos e culmina com as conclusões e recomendações.

No segundo volume, foram reunidos textos que enfocam as graves violações sob a perspectiva de sua incidência em diferentes segmentos sociais – militares, trabalhadores urbanos, camponeses, povos indígenas, membros de igrejas cristãs, LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros), professores e estudantes universitários. Também integram esse volume textos que tratam da resistência à ditadura militar, assim como da participação de civis no golpe de 1964 e no regime ditatorial, notadamente empresários.

O terceiro volume, o mais extenso, de expressivo significado para a CNV, descreve a história de 434 mortos e desaparecidos políticos, a partir dos elementos informativos que foram examinados nos outros dois volumes.<sup>14</sup>

Os embates em torno da memória na Argentina têm se revelado como um elemento libertador para grupos que lutam, a partir de diversas práticas, pela sua evocação. É o caso de alguns grupos como as *Madres de Plaza de Maio* e o *HIJOS – Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el olvido y el Silencio*.

Beatriz Sarlo (2007) observa que as ciências humanas, nos últimos tempos, têm passado a se dedicar com muito empenho aos testemunhos pessoais, o que ela denomina de “guinada subjetiva”. Surgiram novas demandas abarcando tipos de narrativas que utilizam métodos de escuta sistemática de discursos de memória como diários e cartas.

A compreensão do passado tem se deslocado para o que a literatura se utiliza desde o século XIX, de uma narrativa em primeira pessoa do singular, numa “guinada subjetiva”, onde a memória tem ocupado um espaço no ofício do historiador.

Tomando-se em conjunto essas inovações, a atual tendência acadêmica e de mercado de bens simbólicos que se propõe a reconstituir a textura da vida e a verdade abrigadas na rememoração da experiência, a revalorização da primeira pessoa como ponto de vista, a reivindicação de uma dimensão subjetiva, que hoje expande sobre os estudos do passado e os estudos culturais do presente, não são surpreendentes. São passos de um programa que torna explícito, porque há condições ideológicas que o sustentam. Contemporânea do que se chamou nos anos 1970 e 1980 de ‘guinada

---

<sup>14</sup> Texto publicado pelos comissionados da CNV, Disponível em: <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/index.php/outros-destaques/574-conheca-e-acesse-o-relatorio-final-da-cnv>>. Acesso em: 17 set. 2017.

linguística' ou muitas vezes acompanhando-a como sua sombra, impôs a guinada subjetiva (SARLO, 2007, p. 17).

O apogeu do testemunho que, portanto, cria novas narrativas em primeira pessoa, numa “guinada subjetiva” ocorreu com as situações limites como as grandes guerras mundiais e o holocausto nazista. Para Walter Benjamin, havia após a primeira Guerra a falta do relato do vivido, após uma experiência de tamanha brutalidade. Interpretação que é discordada por Beatriz Sarlo ao analisar os testemunhos na Argentina pós-ditadura militar.

(...) A novidade da Primeira Guerra Mundial, como se referia Benjamin, não impediu a proliferação de discursos. As ditaduras representaram no sentido mais forte, uma ruptura de épocas (como a Grande Guerra); mas as transições democráticas não emudeceram por causa da enormidade desse rompimento (SARLO, 2007, p. 47).

Segundo a autora, ocorre o contrário, com a transição democrática emergiram liberdades que possibilitaram a circulação de discursos, demonstrando a necessidade de o passado traumático vir à tona para a esfera pública.

Tanto a memória quanto a História fazem uso e reivindicam o passado. A primeira se julga capaz de retomar o vivido, a partir das subjetividades relacionando-se com a literatura, artes e estudos culturais. A segunda é estruturada em disciplina acadêmica com métodos de análises próprios, que tem aderido aos relatos em primeira pessoa aproximando-se da memória.

O passado é sempre conflituoso. A ele se referem, em concorrência, a memória e a história, porque nem sempre a história consegue acreditar na memória, e a memória desconfia de uma reconstituição que não coloque em seu centro os direitos da lembrança (direitos de vida, de justiça, de subjetividade). Pensar que poderia existir um entendimento fácil entre essas perspectivas sobre o passado é um desejo ou um lugar-comum (SARLO, 2007, p. 9).

Entretanto, nos últimos anos, temos notado que o passado tem se enfraquecido diante de operações de apagamento e de uma exaltação do “instante”, do momento vivido que dissolve e condena o passado. A presentificação tem ofuscado a operação da memória, sobretudo nos últimos anos, com o avanço de novas mídias que armazenam demasiadamente a experiência do momento, que nem sempre é significada, tornando-a rapidamente obsoleta.

Contudo, a lembrança sempre depende do presente que ativa os elementos que serão rememorados, a partir de um conjunto de interesses pessoais e políticos, ainda que inconscientes. “*E a lembrança precisa do presente porque como assinalou Deleuze a respeito*

*de Bergson, o tempo próprio da lembrança é o presente: isto é, o único tempo apropriado para lembrar e, também, o tempo do qual a lembrança se apodera, tornando-o o próprio*” (SARLO, 2007, p. 10).

Refletindo sobre as discussões articuladas dessa relação complexa e necessária entre História e memória, afirmamos que o Estado, uma comunidade, um grupo ou uma família não pode proibir a total evocação ao passado. Ao menos que elimine todos os seus sujeitos que integram esse passado, mas esse ato de insanidade absurda não foi alcançado nem mesmo com o genocídio nazista.

Os relatos do passado são construções, já que o pretérito não pode ser eliminado e é permanentemente perseguido pelos sentidos. Assim as recordações podem libertar ou escravizar e somente se tornam inteligíveis por meio de procedimentos narrativos que as interpretam e as organizam na dimensão temporal. Numa perspectiva de uma narração do passado elaborada a partir de questões do presente.

As narrativas elaboradas ultimamente têm mostrado pessoas que atuam na construção das mais diversas relações em sociedade. Michel de Certeau identifica as estratégias inventadas por operários na fábrica para agir em proveito próprio numa narrativa em que o passado volta em um quadro de costumes que valorizam o detalhe das “Histórias da vida cotidiana”. Esses sujeitos eram ignorados em outros modos de narração e ganharam notoriedade a partir da ampliação e variação de fontes que deram lugar especial à história oral e à análise de “discursos de memória” como diários e cartas.

Durante a ditadura militar, muitas narrativas também não eram construídas e muitas questões não podiam ser refletidas a fundo e ficaram à espera das mudanças políticas. Assim, uma discussão livre sobre o regime autoritário só foi realizada, a muito custo, com a transição democrática.

Como assinala Sarlo, a memória foi o dever da Argentina após a ditadura militar, como na maioria dos países latino americanos. Sendo assim, o testemunho foi um instrumento vital para a reconstrução desse passado em tempos de liberdade, já que possibilitou a condenação de muitos agentes do Estado. Formando a ideia do nunca mais, ou seja, o estudo de um passado com o desejo explícito de evitar a sua repetição.

Em tempos de destruição de fontes pelos agentes do Estado, o trabalho com a memória na dimensão histórica, política e jurídica foi crucial, como expõe:

Os atos de memória foram uma peça central da transição democrática, apoiada às vezes pelo Estado e, de forma permanente pelas organizações da sociedade. Nenhuma condenação teria sido possível se esses atos de

memória, manifestados nos relatos de testemunhas e vítimas, não tivessem existido (SARLO, 2007, p. 20).

O campo da memória é disputado entre os que mantêm a lembrança dos crimes de Estado e os que propõem passar para outra etapa, virando a “página de um capítulo” repressivo marcado pela ditadura. Há ainda aqueles que defendem que o passado autoritário do regime militar deve permanecer juridicamente aberto e os atos de repressão devem ser divulgados e discutidos.

Na Argentina, como explica Beatriz Sarlo, antes da transição democrática e, intensamente a partir dela, ocorreu uma vasta reconstituição de atos de violência estatal por vítimas testemunhas, numa dimensão jurídica indispensável à democracia. Assim, esses testemunhos além de terem sido a base probatória para a condenação do terrorismo de Estado, também passaram a ser considerados importantes ferramentas de análises fora da dimensão jurídica. Uma vez que oportunizaram recuperar o passado repressivo para construir hipóteses que viabilizaram várias análises posteriores.

Quando acabaram as ditaduras do sul da América Latina lembrar foi uma atividade de restauração dos laços sociais e comunitários perdidos no exílio ou destruídos pela violência de Estado. Tomaram a palavra às vítimas e seus representantes (quer dizer, seus narradores: desde o início, nos anos 1970, os antropólogos ou ideólogos que representaram histórias como as de Rigoberta Menchú ou de Domitilia; mais tarde, os jornalistas) (SARLO, 2007, p. 45).

Essa proliferação de discursos sobre as consequências da ditadura militar na Argentina se deu através de diversas narrativas em outros meios, como no campo judicial e de comunicação. Tais narrativas foram acolhidas pela sociedade que não encarava essa reconstrução do passado repressivo com desconfiança, exceto os agentes do Estado que, evidentemente, atacavam o valor probatório dos testemunhos.

Se excluirmos os culpados, ninguém (fora da esfera judiciária) pensou em submeter a escrutínio metodológico o testemunho em primeira pessoa das vítimas. Sem dúvida, teria algo de monstruoso aplicar a esses discursos os princípios de dúvida metodológica (...). As vítimas falavam pela primeira vez e o que contavam não só lhes dizia respeito, mas se transformava em “matéria-prima” da indignação e também em impulso das transições democráticas que na Argentina se fez sob o signo do *Nunca mais*<sup>15</sup> (SARLO, 2007, p. 46-47).

---

<sup>15</sup> Entre os anos de 1983 e 1984, durante o governo do presidente Raúl Alfonsín, foi criada a Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas, presidida pelo escritor Ernesto Sabato. Os resultados da Comissão publicados no livro *Nunca Más* levaram ao julgamento dos militares da ditadura.

Portanto, na Argentina pós-ditadura, a memória passa a ser um dever, uma necessidade moral, jurídica e política. Os discursos de necessidade de reparação e justiça vieram à tona e neles se envolveram a sociedade nos anos de 1980 marcados pela redemocratização. Assim, há uma subordinação inevitável do passado rememorado pelas estruturas políticas, sociais e culturais do presente que o aciona. Segundo Halbwachs, a memória é sempre anacrônica, pois é “reveladora do presente”.

No caso do fim da ditadura argentina decorreu uma luta não apenas para compreender as vítimas e os atos ocorridos, mas para estabelecer uma significação e atuação jurídica, política e social na transição democrática. As organizações de direitos humanos contribuíram para promover a politização do discurso que clamava por uma elaboração de sentido para aquele passado doloroso que deixou fissuras sociais. Portanto, reivindicava-se justiça com a condenação dos criminosos e a reparação das vítimas da violência praticada.

Os processos de transição e pacificação de períodos marcados por extrema violência necessitam da reconstrução da memória que visa superar o trauma deixado, a fim de seguir em frente, em outras palavras, passar para uma nova fase. Nessa operação, muitos atores sociais e políticos disputam lugares no processo. Trata-se de uma operação de sentidos da reconstrução dos “discursos da verdade” e definição das responsabilidades jurídicas que assume o lugar de uma luta política pela memória.

*El pasado ya pasó, es algo determinado, no puede ser cambiado. Es futuro por el contrario es abierto, incierto, indeterminado. Lo que puede cambiar es el sentido de ese pasado, sujeto a reinterpretaciones ancladas en la intencionalidad y en las expectativas hacia ese futuro. Esse sentido del pasado es un sentido activo dado por agentes sociales que se ubican en escenarios de confrontación y lucha frente a otras interpretaciones, otros sentidos, otros olvidos y silencios (JELIN, 2002, p. 39)<sup>16</sup>.*

No que se refere ao esquecimento, ele tem também um polo ativo relacionado à rememoração, a busca pelas memórias perdidas que nem sempre estão disponíveis. Muitas vezes o passado priva determinados atores de suas narrativas e essa privação é responsável pela mistura de abuso de memória e de abuso de esquecimento, afastando o indivíduo ou grupo do equilíbrio e, conduzindo-o, conseqüentemente, aos excessos de um ou de outro.

---

<sup>16</sup> O passado já passou, é algo determinado, não pode ser mudado. E o futuro, pelo contrário, é aberto, incerto, indeterminado. Aquilo que pode mudar é o sentido desse passado sujeito a reinterpretaciones ancoradas na intencionalidade e nas expectativas em relação a esse futuro. Esse sentido do passado é um sentido ativo dado por agentes sociais que estão localizados em um cenário de confronto e luta frente a outras interpretações, outros sentidos, outros esquecimentos e silêncios (JELIN, 2002, p.39). Tradução nossa.

Não existe nenhuma comunidade histórica que não tenha nascido de uma relação que possa se comparar sem hesitação à guerra. Aquilo que celebramos como acontecimentos fundadores são essencialmente atos violentos legitimados posteriormente por um estado de direito precário. A glória de uns foi humilhação para outros. À celebração, de um lado, corresponde à execração, do outro. Assim se armazenam, nos arquivos da memória coletiva, feridas simbólicas que pedem uma cura (RICOEUR, 2007, p. 92).

Ricoeur denomina de “esquecimento comandado”, a memória obrigada decorrente da anistia, mecanismo político que visa, em nome da paz cívica, promover a suspensão dos processos em andamento, perdendo e esquecendo os crimes cometidos pelos agentes do Estado autoritário. No entanto, a anistia possui uma relação com a amnésia já que promove o apagamento dos rastros do passado, segundo Ricoeur (2007), “*dos crimes suscetíveis de proteger o futuro das faltas do passado*” (RICOEUR, 2007, p. 462).

A discussão sobre o esquecimento pressupõe necessariamente, à luz de Paul Ricoeur, na dimensão jurídica e política do problema. A *Amnistia* começa com os atenienses em 403 a.C com um decreto que proíbe recordar os crimes cometidos pelos partidos denominados de crimes de “infidelidade”. Com isso, os cidadãos em Atenas faziam o seguinte juramento: “não recordarei as infelicidades”. Na atualidade, as democracias utilizam essa forma de “esquecimento por imposição” em nome da paz social. Mas eis que surge um problema: a anistia não compromete a verdade e a justiça?

Para romper com a violência que afeta a ordem política e paz civil, a anistia produz uma espécie de estratégia emergencial que inviabiliza a verdade. A extinção da punibilidade, por sua vez, apaga a memória e finge que nada aconteceu. “*Mas a anistia, enquanto esquecimento institucional, toca nas próprias raízes do político e, através deste, na relação mais profunda e mais dissimulada com um passado declarado proibido*” (RICOEUR, 2007, p. 460).

Como resultado de um confronto entre diferentes demandas, foi elaborada no Brasil a Lei de anistia, Lei 6.683/1979. Havia diversos comitês brasileiros pela anistia unindo intelectuais, estudantes, advogados, sindicatos e organizações da sociedade civil. Como por exemplo, a Comissão de Justiça e Paz (CJP), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Anistia Internacional e o Movimento Feminino pela Anistia (MFPA). Esta luta esteve relacionada às denúncias das violações dos direitos humanos, pelo esclarecimento de

mortes, torturas e desaparecimentos, inclusive a responsabilização do Estado e de seus agentes e, conseqüentemente, a reparação das vítimas.

No entanto, a lei aprovada pelo Congresso Nacional, em 28 de agosto de 1979, no governo do último presidente militar João Figueiredo, selava o esquecimento comandado, como reflete Ricoeur (2007), desejado e favorável aos militares. Isso se deve ao fato da lei ser elaborada antes da extinção do regime, quando era preparada uma transição para um governo civil. O texto da Lei silencia à busca pela verdade, justiça e dificulta a reparação às vítimas e parentes pelos danos causados nesse período.

É possível inferir que no primeiro artigo da Lei havia uma clara menção ao que Ricoeur (2007) denomina de “*abusos do esquecimento*”: o anúncio da anistia aos crimes políticos e a polêmica conectividade aos crimes correlatos. Esses tipos penais são relacionados uns aos outros na sua causa e efeito. Além disso, os denominados “crimes de sangue”, ou seja, a luta armada contra a ditadura não foi anistiada. Havia no Brasil, cerca de 200 pessoas presas por esses crimes que acabaram sendo absolvidas, não em decorrência da lei de anistia, mas em razão de outros recursos jurídicos, como revisões de pena ou indulto.

Outro item bastante polêmico, diz respeito ao pedido de revisão da lei de anistia com Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF), apresentado pela OAB ao Supremo Tribunal Federal (STF). A ação alegava a imprescritibilidade dos crimes de lesa humanidade cometidos durante a ditadura militar, reacendendo as lutas em torno da memória no Brasil. Contudo, em votação realizada nos dias 28 e 29 de abril de 2010, o STF decidiu por 7 votos a 2 por improcedência da ADPF 153, posicionando de maneira favorável aos termos da Lei de Anistia.

Esse esquecimento comandado é atuação de agentes que querem silenciar o passado repressivo que nasce de uma necessidade de promover a conciliação, o que acaba resultando no esquecimento da memória política de um país. Na explanação de seu voto contra a revisão da Lei de Anistia em 2010, a ministra Ellen Gracie, justificava o seu posicionamento pela “*necessidade de não se viver retroativamente a história*”<sup>17</sup>.

O governo militar no período em que ficou tradicionalmente denominado de “abertura democrática” cedia espaços institucionais e vias de diálogos selecionados, sem diminuir necessariamente à repressão contra a esquerda, numa transição pactuada. Convém esclarecer que mesmo nesse período denominado de “abertura democrática”, a repressão foi contínua,

---

<sup>17</sup> JORNAL ESTADÃO. STF rejeitou revisão da Lei de Anistia por 7 votos a 2, 29/04/2010. Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,stf-rejeitou-revisao-da-lei-de-anistia-por-7-votos-a-2,544833>>. Acesso em: 17 set. 2017.

marcada por muitos atentados a bomba entre 1978 até meados de 1981 contra pessoas, livrarias e órgãos da imprensa.

*“O ano de 1980 concentrou o maior número de casos, começando pela bomba colocada no quarto de Leonel Brizola, recém-chegado do exílio, no Hotel Everest no Rio de Janeiro”*<sup>18</sup>. Esses atentados objetivavam criar um clima de pânico emitindo recados para a população civil, mas muitas vezes causaram consequências muito graves deixando várias vítimas feridas e mutiladas. *“Foi o caso das bombas enviadas à sede carioca da OAB e à Câmara Municipal do Rio de Janeiro. A secretária Lyda Monteiro veio a falecer e o servente José Ribamar, atingido no atentado à Câmara, ficou cego e mutilado. Apesar da comoção pública, o governo Figueiredo pouco fez”*<sup>19</sup>.

Os atentados a bomba continuaram em 1981, quando, no caso emblemático do show no dia 1º de maio, milhares de jovens ouviam os artistas-símbolo da oposição cultural ao regime no estacionamento e dois homens preparavam um atentado. Conforme o plano, um explosivo deveria ser detonado na caixa de energia, cortando a luz do interior do pavilhão e a outra onde estava a multidão de trabalhadores. O primeiro artefato explodiu na caixa, mas sem conseguir cortar a luz interna; já a segunda bomba detonou dentro do carro, atingindo os dois homens que eram agentes do DOI-Codi do Rio de Janeiro.

Contudo, analisamos a transição ditadura-democracia brasileira a partir do “esquecimento comandado”, com a Lei de Anistia que perdoou os militares deixando esquecida boa parte das memórias dos torturados, exilados e desaparecidos. A abertura de arquivos da repressão é dificultada porque muitos órgãos já foram extintos, reduzindo os conflitos e disputas pela memória no Brasil. Além disso, é possível que muitos documentos da repressão tenham se perdido com o fim das atividades dos Departamentos de Ordem Política e Social – DOPS. À vista disso, a luta pela justiça até hoje é uma lacuna no processo de redemocratização.<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup> MEMÓRIAS DA DITADURA. Abertura lenta e anistia parcial, s/d. Disponível em: <<http://memoriasdaditadura.org.br/abertura-lenta-e-anistia-parcial>>. Acesso em 02 de setembro de 2017.

<sup>19</sup> MEMÓRIAS DA DITADURA. Abertura lenta e anistia parcial, s/d. Disponível em <<http://memoriasdaditadura.org.br/abertura-lenta-e-anistia-parcial>>. Acesso em: 02 set. 2017.

<sup>20</sup> A divulgação de uma das primeiras listas de torturadores, em 1978, com 233 nomes citados na matéria do jornal *Em tempo* teve grande impacto. Inclusive na extrema direita, que passou a atacar a redação e os jornalistas ligados ao periódico. Com o lançamento do livro-relatório “Brasil Nunca mais” pela Comissão de Justiça e Paz, houve a divulgação de uma lista com 444 acusados de tortura, conforme o depoimento de presos. Mais recentemente, já em 2010, uma nova lista que circulava em sites de grupos de direitos humanos aumentou para 1.600 nomes. MEMÓRIAS DA DITADURA.

Também há de se admitir que no Brasil ocorressem esforços para a publicação dos relatos das vítimas da ditadura militar por parte dos movimentos sociais e dos estudos acadêmicos. Já o Estado tem lidado com esses testemunhos com bastante dificuldade. A viúva Clarice Herzog só recebeu o atestado de óbito com a causa verdadeira da morte de seu marido torturado na ditadura em 2013. Os acusados de tortura no Brasil nunca apareceram em tribunais para depor. Sendo criados apenas mecanismos de reparação cível, como a emissão de atestados de óbitos para desaparecidos e de reparação financeira pela repressão do Estado.

Verifica-se que a transição pactuada brasileira garantiu um alto grau de continuidade política. Haja vista que na década de 1980 o primeiro governo civil foi formado por representantes ou simpatizantes do regime militar. Nos anos seguintes os militares foram resguardados de ações judiciais sobre as violações aos direitos humanos praticadas durante a ditadura. Surgindo apenas nos anos 2000, uma discussão mais acentuada em torno da memória dos anos repressivos, cinquenta anos depois de deflagrado o golpe e apenas em 2012 foi instituída a Comissão Nacional da Verdade (CNV).

Esse embate em torno da memória da ditadura militar no Brasil nos inspira a refletir acerca do duelo que se fez entre a anistia que instaurou o “esquecimento comandado” e o dever de memória e de luto relacionando-os a justiça às vítimas. Este é um dilema diante do qual não se pode perder de vista a seguinte reflexão: não esquecer o passado por mais emblemático e doloroso que ele seja, pelo contrário, elaborar uma produção de sentidos, a partir da História e da memória que aciona esse passado.

### **1.3 As políticas de ensino e leis gerais sobre a educação no Brasil e na Argentina**

A América Latina, nas últimas décadas do século XX, tem vivenciado reformas no campo educacional associadas à ideia de crise do sistema educativo e à necessidade de inovações perante os desafios propostos pela nova ordem econômica. Dessa forma, o sistema de ensino nesses países tem passado por mudanças, lançando o desafio de enfrentar problemas estruturais do capitalismo, com a intenção de reduzir os elevados desníveis sociais existentes.

Contudo, um sistema unificado de educação só foi proposto para o Brasil, pela primeira vez, em 1930, antes disso, os estados responsabilizavam-se de forma exclusiva, dada a sua autonomia pedagógica e financeira. Com a adoção de medidas centralizadoras e, por

consequente, a redução da autonomia dos estados foi criado um sistema nacional de educação, com vistas a promover um ensino integrado em diversos ciclos para atender as demandas daquela época.

Alguns embates começaram a ser despertados: para os católicos, o ensino deveria basear-se na fundamentação da doutrina cristã, com a disciplina de ensino religioso e para o empresariado deveria formar uma mão de obra apta a atuar no mercado de trabalho em transformação. Foram elaboradas as primeiras leis do Ensino no Brasil, sobretudo, nos governos de Getúlio Vargas e Eurico Gaspar Dutra. Programas curriculares definidos a partir da seleção de conteúdos, prioridades e orientações pedagógicas de manuais de ensino passam a ser matéria da legislação brasileira.

Com isso, a Reforma de Francisco Campos de 1931 promoveu a centralização do recém-criado Ministério da Educação e Saúde definindo programas com relação a métodos de ensino que passavam a ser competência exclusiva do Ministério. A educação nesse período foi dividida: de um lado, uma elite intelectual e, de outro, as massas ordeiras e trabalhadoras, reforçando a ideologia trabalhista de Getúlio Vargas.

Considerando o exposto, a divisão social da educação brasileira foi uma característica notória ao longo do Estado Novo com a reforma idealizada pelo Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema reafirmando a formação moral e patriótica no ensino. De tal maneira que os seus princípios norteadores e as concepções que os sustentavam eram ancorados na compreensão de civismo, de direitos e deveres das novas gerações frente à pátria e a humanidade.

Todavia, com o fim do Estado Novo e a elaboração de uma Constituição democrática foi pensada para o Brasil uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), considerada na época um avanço democrático que, no entanto, só foi elaborada treze anos depois, em 1961, após calorosas discussões nas universidades brasileiras, no legislativo e em movimentos sociais.

Destarte a lei Orgânica de 1946 que versava sobre a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, a realidade mostrava outra conjuntura. O Brasil dos anos de 1940 e 1950 era marcado pela pobreza da população que deixava de estudar para trabalhar, a fim de suprir o seu sustento, resultando numa exorbitante evasão escolar. Além disso, o número de escolas era insuficiente e os professores, na maioria das vezes, não tinham acesso a uma formação pedagógica voltada para a área e o nível de ensino que atuavam. Reflexo de uma sociedade de

fortes desigualdades econômicas, sociais e regionais com problemas ainda mais acentuados nas regiões norte e nordeste do país.

Entre os anos de 1940 e 1950 ocorreu um grande crescimento populacional no Brasil e o êxodo para as cidades, fenômenos que repercutiram intensamente sobre a educação, desencadeando uma demanda maior pelo acesso às universidades. Percebe-se que nessas décadas e, principalmente, nos anos que antecederam o golpe militar havia uma intensa discussão entre os intelectuais a respeito da formulação de um ensino com características mais democráticas. Debatia-se sobre uma educação capaz de reduzir as desigualdades sociais, combater o analfabetismo e conscientizar o aluno quanto aos direitos e deveres, preparando-os para os desafios socioeconômicos. Diante da polarização da Guerra Fria, o Brasil levantava uma questão crucial: uma educação democrática e popular.

Nessa perspectiva, embora de forma tímida ocorresse uma expansão de redes de ensino superior, convém mencionar acerca da falta de acesso para os setores populares. Realidade essa intensamente criticada pelo movimento estudantil, gerando ampla mobilização da União Nacional dos Estudantes (UNE) e União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), intensificada nos anos 1960 junto aos movimentos operários e camponeses.

A partir de 1960 com a campanha em defesa da escola pública, os debates políticos e pedagógicos alcançaram repercussão nacional. Nesse sentido, a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Juventude Universitária Católica (JUC) e o Centro Popular de Cultura (CPC) lançavam sistemáticas oposições ao ensino elitista no Brasil. O movimento estudantil, por sua vez, defendia a democratização do sistema de ensino e a reforma das universidades, medidas que não foram silenciadas no governo de João Goulart que se posicionou diante da pauta dos clamores estudantis. Com isso, o Plano Trienal de 1963 previa medidas que visavam o aumento de matrículas nas universidades brasileiras e a reforma educacional foi incluída ao conjunto de Reformas de Base lançado pelo governo Goulart.

Entretanto, o golpe de 1964 atingiu severamente a educação brasileira, com medidas de restrições à formação de educadores, bem como com uma política de redefinição dos objetivos educacionais que atendessem as demandas da Doutrina de Segurança Nacional. Assim sendo, desde o começo da ditadura militar, ocorria uma perseguição sistemática aos educadores considerados pelo Estado “subversivos” ou que atentavam contra a “segurança nacional”. O que denota que o governo militar objetivava a eliminação de qualquer resistência ao regime implantado em 1964. A ditadura pretendia neutralizar e silenciar as oposições, evitando uma atuação consciente. Dessa forma, nada mais adequado do que impor uma

prática de ensino que instigasse o nacionalismo ufanista, o culto à pátria e a obediência à lei, indo de encontro aos interesses do regime implantado.

Nessa conjuntura, era necessário um controle sobre o sistema de ensino brasileiro que, por conseguinte ocorre uma valorização das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSP) com o papel de moralização ideológica do cidadão, definido em lei:

(...) o culto à pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;

O preparo dos cidadãos para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando o bem comum.

O culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (DECRETO LEI N. 68.065 *apud* FONSECA, 1993, p. 37).

Trata-se de uma tentativa de formulação de um ensino não crítico que estabelecesse uma sucessão linear de fatos políticos e institucionais, abordando questões como a desigualdade como fator universal e natural. Sem interpretação e reflexões críticas, o indivíduo na ditadura não teria instrumentos para contrariar a ordem implantada pelos militares. Para isso, foi imposto o estudo da educação cívica, com vistas a destruir os projetos em curso nos anos 1960 e colocar o ensino a serviço da Doutrina de Segurança Nacional.

A partir da crise do regime militar e, mais especificamente com o processo de redemocratização nos anos de 1980, surgiram novas demandas e maneiras de se pensar a realidade brasileira que, por conseguinte, exigiam reformas nas políticas de ensino. Novos programas e propostas metodológicas passam a ser elaborados no sentido de inserir a educação na difícil tarefa de reconstrução da democracia do país. Além da efervescência no meio docente, emergiam também outras demandas no campo editorial, na medida em que as editoras se apressavam para a elaboração de livros didáticos com uma nova estruturação de seus conteúdos.

Nesse cenário da redemocratização, com tantas demandas com relação às políticas de ensino, foi criado em 1985 pelo governo federal o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que tem por objetivo subsidiar o trabalho pedagógico do professor com a distribuição gratuita de livros para os alunos das escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo o país. O PNLD revela-se como o maior programa de livro didático do mundo que faz do Estado o maior comprador de livros no Brasil. Além disso, é o mais antigo dos programas destinados à distribuição de obras didáticas aos alunos da rede pública de ensino brasileiro e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses 80 anos, o programa foi

aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil.<sup>21</sup>

Portanto, nesse período de transição da ditadura para a democracia, evidenciavam-se novas propostas no campo do ensino, sobretudo com a promulgação da Constituição de 1988, passando a identificar o projeto hegemônico de educação para o país. Tanto o poder público como a sociedade tiveram suas responsabilidades reconhecidas na educação, nos termos da CF/1988 que apresenta o mais longo capítulo que versa sobre a educação de todas as constituições brasileiras. São dez artigos específicos que tratam a matéria (Artigo 205 a 214), bem como outros quatro artigos do texto constitucional (Art. 22, XXIV; 23, V; 30, VI e Art. 60 e 61 das Disposições Transitórias).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

A primeira lei geral de educação promulgada após a ditadura foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9.394, de 22 de dezembro de 1996. O governo assume a política de educação como sua competência, descentralizando as ações para estados e municípios. Essa lei trouxe esperanças para a reconstrução da democracia fortemente abalada pelo regime autoritário, regulamentando, no tempo presente a organização educacional do Brasil.

---

<sup>21</sup> GOVERNO DO BRASIL, Ministério da Educação, Plano Nacional do Livro Didático, 1985. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico>>. Acesso em: 02 set.de 2017.

Contudo, mesmo com uma legislação que enuncia princípios programáticos de liberdade e de cidadania, não podemos deixar de refletir sobre as enormes dificuldades de aplicar tais instrumentos jurídicos. Sobretudo, quando se trata de países marcados pelo baixo crescimento econômico e enormes desníveis sociais. Nesse cenário foi criado o Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996 que visava promover gastos equânimes dos estados e municípios, bem como um maior envolvimento do governo federal na educação escolar.

Já com relação à Argentina, que apresenta muitas rupturas no processo democrático do século XX, o sistema educacional tem sido alvo de diversas mudanças para atender a diferentes demandas, sobretudo, a partir do golpe de 1930. Trata-se de um período denominado frequentemente pela historiografia argentina de “década infame” com uma evidente dicotomia entre: formação do trabalho e formação social. Em que a política educativa evitava que os setores médios ocupassem o poder, tratando de promover uma educação voltada para orientações técnicas e práticas de um mercado de trabalho que vivia uma industrialização crescente.

A formação de técnicos para o setor industrial passava a ser prioridade até os anos de 1960 com “*as escuelas técnicas de ofícios creadas para cubrir las necesidades de los grandes centros industriales*”<sup>22</sup>. Como assinala Tedesco (1983), limitar o avanço das ideias nacionalistas próprias do período de 1930/1943 era “*limitar la expansión del sistema educativo em sus modalidades técnicas al nível primário y post-primario y ejercer al mismo tempo un fuerte control limitativo de las modalidades clásicas tradicionales impidiendo el acceso massivo de las capas medias*”<sup>23</sup> (TEDESCO, 1983, p. 230).

O crescimento industrial argentino foi acompanhado da urbanização de cidades como Buenos Aires e Rosário, contribuindo para desencadear um processo de imigração interna de setores da população que saíam de regiões rurais e passavam a ser inseridos no trabalho nas fábricas que se instalavam. Essas mudanças implicaram numa escola que passava a exercer a função de formar o trabalhador, com vistas a instruir um sujeito disciplinado e preparado para o mercado em transformação.

---

<sup>22</sup> “as escolas técnicas de ofícios criadas para satisfazer as necessidades dos grandes centros industriais” (Tradução nossa).

<sup>23</sup> “limitar a expansão do sistema educativo em suas modalidades técnicas ao nível primário e pós-primário e exercer ao mesmo tempo um forte controle limitativo das modalidades clássicas tradicionais impedindo o acesso massivo das camadas médias” (TEDESCO, 1983, p.230). Tradução nossa.

Assim disciplinava a *Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional* (CNAOP) criada em 1944:

*La Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, que desde hoy queda constuida, corresponderá em adelante, la orientación, y el consejo técnico necessários para que la acción de la Dirección General de Aprendizaje y Trabajo de los Menores se desarrolhe de acuerdo a las exigências de nuestro médio industrial.*<sup>24</sup>

A partir da Comissão Nacional de Aprendizagem e Orientação Profissional (CNAOP) na Argentina, criavam-se opções de ensino para jovens em escolas técnicas, escolas de aprendizagem e cursos de capacitação para trabalhadores. Enquanto isso, as tradicionais escolas secundárias não modificaram suas estruturas e continuavam voltadas para a formação continuada, na preparação do aluno para as universidades. Paralelamente cursos técnico-profissionais buscavam inserir o trabalhador no sistema produtivo.

Contudo, durante os anos de 1970 na Argentina, ocorreu o aumento nas matrículas em escolas secundárias iniciando o que ficou conhecido como “ciclo quantitativo” com a massificação do ensino básico. Durante o governo desenvolvimentista de Arturo Frondizi foram criados 126 colégios frente a uma necessidade de atender às metas de acesso a educação, como consequência de uma política do modelo do Estado do bem estar social. Dado que nesse período ocorreu a ampliação do número de escolas privadas, também alcançando índices elevados de matrículas.

Entre os anos de 1973 e 1974, a educação assumiu um processo denominado “*liberación nacional*” com a realização de congressos de docentes em Córdoba. Eram comuns discussões refletindo os princípios fundamentais da escola pública, a obrigação do Estado frente às demandas sociais, a democracia sindical e a autonomia político partidária das organizações estudantis.

No entanto, com o golpe militar de 1976, a ditadura autodenominada “*Proceso de Reorganización Nacional*” implementou um modelo econômico que privilegiava a especulação financeira e a desintegração da indústria nacional. Nesse cenário autoritário, foi

---

<sup>24</sup> Discurso de Perón durante o ato de entrega dos diplomas dos primeiros concludentes do curso de aprendizagem e aperfeiçoamento do trabalhador em 10 de novembro de 1946. “A comissão Nacional de Aprendizagem e Orientação Profissional, que desde hoje é construída, corresponderá em frente, a orientação e o conselho técnico necessários para que a ação da Direção Geral de Aprendizagem e Trabalho de Menores se desenvolva de acordo com as exigências de nosso centro indústria” (Tradução nossa).

reformulado o plano curricular com a introdução da disciplina de Estudo da Realidade Social Argentina (*Estudio de la Realidad Social Argentina – ERSA*) pelo Decreto Lei 01259/76.

O governo militar argentino passava a restringir as liberdades, controlando inclusive aspectos ligados às relações cotidianas nas escolas, como características das roupas, corte de cabelo e comportamento de professores e alunos. Nesse período se priorizava a formação escolar de caráter técnico em detrimento da formação teórica, com a militarização do sistema educativo.

A ditadura rompia toda a discussão pedagógica e os modelos educativos refletidos no período anterior, as chamadas “teorias críticas” com a expansão da psicanálise, as novas concepções de infância e de pedagogia. Nos anos de 1970 ocorria também a sindicalização dos professores, produto de uma maior politização e da difusão da Pedagogia da Libertação. A ditadura, contudo, instrumentalizou estratégias repressivas para romper com as possíveis renovações no ensino argentino e estratégias discriminatórias para criar uma escola única homogeneizadora que não reconhecia as diferenças, mediante normas regulamentares.

Foram muitos os livros proibidos e desaparecidos ao longo da ditadura argentina. No caso da formação de professores, a Lei nº 52.887/78 proibia o uso da obra de Paulo Freire nos institutos de formação docente em nível nacional, assim como decretava os livros que deveriam ser removidos das estantes de instituições de ensino.

Apenas com a redemocratização nos anos de 1980 na Argentina e no Brasil, as leis gerais sobre a educação ganharam valiosos princípios e ideais de cidadania e de gestão democrática. Nessa conjuntura, no Brasil a última reforma educacional ocorreu nos anos de 1990 com a elaboração da Lei nº 9.394, de 22 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). Já na Argentina, a reforma educacional ocorreu um pouco antes, com a Lei Federal de Educação nº 24.195, de 1993 (LFE), que foi substituída pela Lei de Educação Nacional Argentina (LEN), a Lei nº 26.206, de 27 de dezembro de 2006. O processo de tramitação da LDB durou o período de 1988 a 1996, o que assinalou uma enorme morosidade na elaboração e vigência desse importante instrumento jurídico da redemocratização. Já a tramitação da LEN se deu em menos de um mês durante o governo do Presidente Kirchner<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> O projeto da LEN foi apresentado em novembro de 2006 no Senado, quando foi aprovado em dezembro, quase sem alterações e enviado à Câmara dos Deputados, aprovado em 14 de dezembro sem nenhuma mudança. Essa rapidez se deve em grande parte à política do governo Kirchner dos anos 2000.

Até 1993, na Argentina, a educação escolar centrava-se na narrativa patriótica do século XIX, porém, com a reforma promovida nos anos de 1990, na forma da Lei Federal 24.195 que visava: a consolidação da democracia em sua forma representativa, republicana e federal”, vários avanços foram realizados. Os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) para Educação Geral Básica (EGB) em 1995, incluíam o passado recente nas disciplinas escolares com os seguintes temas: “*Instabilidade política, golpes militares. A violência política e os governos autoritários. A dívida externa. A Guerra das Malvinas e a crise do autoritarismo*” (MCyE, 1995, p. 199).

Podemos constatar que a Lei Federal de 1993 ressaltava que a educação era responsável pela “consolidação da democracia”. Já a Lei nº 26.206, de 2006<sup>26</sup>, que substituiu a anterior e regulamenta, no tempo presente, o sistema educacional, é mais abrangente e propõe em seu texto: “o exercício e a construção da memória coletiva do passado recente”.

Com isso, percebemos que a legislação argentina que trata dos Conteúdos Básicos Comuns dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de temas sensíveis da História nacional, o que demonstra uma preocupação com os usos do passado autoritário e recente neste país. Além disso, a LEN que regula a educação nacional reafirma de maneira categórica, o que normas jurídicas anteriores já dispunham de forma indireta, a preocupação de construir uma memória coletiva do passado recente na dimensão do ensino escolar.

Com relação aos fins da política educacional há enormes semelhanças entre o que é estabelecido pelas leis no Brasil e na Argentina, já que tanto a LDB (Lei 9.394 de 1996) quanto a LEN (Lei 26.206 de 2006) dispõe que o Estado deve assegurar educação de qualidade, igualdade de oportunidades, a formação para o exercício da cidadania, o respeito à diversidade, a responsabilidade ética e social e o princípio democrático da gestão escolar.

*La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación*<sup>27</sup> (LEN 26.206/2006, art. 3°).

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – universalização do ensino

<sup>26</sup> A nova lei de Educação Nacional argentina, Lei nº 26.206, de 2006, substituiu a Lei nº 24.195 de 1993 e foi aprovada no governo de Menem.

<sup>27</sup> A educação é uma prioridade nacional e se constitui em política de Estado para construir uma sociedade justa, reafirmar a soberania e identidade nacional, aprofundar o exercício da cidadania democrática, respeitar os direitos humanos e liberdades fundamentais e fortalecer o desenvolvimento econômico-social da Nação (LEN, 26.206, 2006, art. 3°). Tradução nossa.

médio gratuito; III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas as crianças de zero a seis anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas as suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar quatro anos de idade (LDB 9.394/1993, art. 4º).

Em ambos os países a estrutura educacional é unificada, já que os níveis e modalidades de ensino são os mesmos em todo o território nacional, como retrata o artigo 14 da LEN que cria o Sistema Educacional Nacional com uma estrutura unificada conforme dispõe o artigo 15: *“tendrá una estructura y cohesión, la organización y articalión de los niveles y modalidades de la educación e la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan”*<sup>28</sup> (LEN 26.206/2006, art.15).

No Brasil, embora a LDB institua, em consonância aos princípios da Constituição Federal, vários sistemas educacionais, como o federal, estadual, Distrito Federal e dos municípios, é previsto um sistema de ensino unificado. Dessa forma, as desigualdades que ocorrem na oferta do sistema de ensino público, assim como os desníveis na aprendizagem dos alunos, tanto no Brasil como na Argentina, não são consequências de normas jurídicas plurais, mas de problemas de gestão pública. Dentre os obstáculos que podem influir nas desigualdades políticas de ensino podemos refletir os graves problemas sociais e econômicos que afetam o rendimento escolar do aluno do ensino básico, como também a pobreza, violência e dificuldades na infraestrutura, tais como oferta de transporte e saneamento básico.

A Lei de Educação Nacional argentina expressa uma preocupação com a oferta de ensino de maneira equânime, evitando assim disparidades no que toca o acesso e o desempenho no processo educativo em diferentes províncias. A LDB, embora se fundamente nos princípios de qualidade e de promoção da equidade, não está explicitamente abordada como na LEN argentina a preocupação com justiça social, com a busca por alternativas

---

<sup>28</sup> “Terá uma estrutura e coesão, a organização e articulação dos níveis e modalidades da educação e a validade nacional dos títulos e certificados que são emitidos” (LEN, 26.206, 2006, art. 15). Tradução nossa.

pedagógicas para atingir resultados semelhantes em diversas províncias com a promoção da igualdade e inclusão social, como dispõe no *TÍTULO V POLÍTICAS DE PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD EDUCATIVA*:

*El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación*<sup>29</sup> (LEN 26.206/2006, art. 79).

Com efeito, no Brasil apesar de adotado o sistema de estado federalista protegido por cláusula pétreia, a LDB instituiu um sistema nacional de ensino atribuindo prerrogativas cruciais preponderantemente à União em detrimento dos estados e municípios. Visto que, segundo a Constituição Federal de 1988, a União tem competência privativa de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (CF, art. 22, inciso XXIV). O Sistema unificado de educação se justifica também pelo artigo 9º da LDB que estabelece um enorme rol taxativo sobre as suas múltiplas incumbências no ensino brasileiro como elaborar o Plano Nacional de Educação; organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino; prestar assistência técnica e financeira aos estados e municípios, dentre outras.

A legislação brasileira e argentina se assemelha muito no que toca o tratamento concedido à educação privada atribuindo liberdade de atuação do setor privado de ensino, desde que submetido às leis que regem o país. Contudo, os recursos oficiais para a rede privada de ensino sofrem mais limitações no Brasil em razão mais de natureza ideológica que compreende tal prática contrária aos interesses públicos, do que como restrição de norma jurídica. Nesse sentido, nos termos do artigo 213 da Constituição Federal, o poder público pode destinar recursos para instituições privadas desde que atendam a critérios definidos em lei:

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

---

<sup>29</sup> O Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia, em acordo com o Conselho Federal de Educação, fixará e desenvolverá políticas de promoção da igualdade educativa, destinadas a enfrentar situações de injustiça, marginalização, estigmatização e outras formas de discriminação, derivadas de fatores socioeconômicos, culturais, geográficos, étnicos, de gênero, ou de qualquer outra índole que afetem o exercício pleno de direito a educação (LEN 26.206/2006, art. 79). Tradução nossa.

II - assegurem à destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades (CF, art. 213).

Na legislação argentina está prevista à possibilidade de recursos estatais para escolas privadas no custeio dos rendimentos dos docentes, baseando-se em critérios objetivos de justiça social, que inexistem na legislação brasileira.

*La asignación de aportes financieros por parte del Estado destinados a los salarios docentes de los establecimientos de gestión privada reconocidos y autorizados por las autoridades jurisdiccionales competentes, estará basada en criterios objetivos de justicia social, teniendo en cuenta la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento, el proyecto educativo o propuesta experimental y el arancel que se establezca*<sup>30</sup> (LEN 26.206/2006, art.65).

A estrutura educacional brasileira, conforme a LDB, está dividida em duas etapas: 1- a Educação Básica, constituída pela Educação Infantil em creches ou entidades equivalentes para crianças ente zero a três anos de idade, Ensino Fundamental com duração de nove anos e Ensino Médio com duração mínima de três anos; 2- a Educação Superior formada por cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) e *lato sensu* (especialização).

As modalidades de ensino na Argentina não são abordadas em um artigo específico, mas aparecem ao longo da Lei de Educação Nacional: Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação profissional, educação especial, educação à distância e educação indígena. A estrutura é composta, conforme dispõe o artigo 17 da LEN em quatro níveis: 1- Educação Inicial, dividida em Jardim Maternal, crianças de 45 dias a dois anos de idade e Jardim da Infância, crianças de três a cinco anos de idade; 2- Educação Primária destinada ao atendimento de alunos a partir de 6 anos de idade; 3- a Educação Secundária, dividida em Ciclo Básico e Ciclo Orientado; 4- educação superior. É importante destacar que cada província pode decidir entre uma estrutura de seis anos para Educação Primária e seis anos para Educação Secundária ou uma estrutura de sete anos para o nível da Educação Primária e cinco para a Educação Secundária, conforme exposto no artigo 134 da LEN. Já a Educação Superior na Argentina é regida pela Lei nº 24.521 que atribui acesso irrestrito à rede pública

---

<sup>30</sup> A atribuição de contribuições financeiras por parte do Estado destinados aos salários de docentes dos estabelecimentos de gestão privada reconhecidos e autorizados por autoridades judiciais competentes estará baseada em critérios objetivos de justiça social que cumpre em sua zona de influência, o tipo de estabelecimento, o projeto educativo, a proposta experimental e a pauta que se estabelecer (LEN 26.206/2006, art. 65). Tradução nossa.

desde o século passado, porém esse acesso foi interrompido durante a época de ditadura e retomado com a redemocratização.

Percebem-se várias semelhanças entre a Argentina e o Brasil nas políticas educacionais e instrumentos jurídicos que regulamentam a organização de ensino que buscam superar os problemas típicos de países com elevada desigualdade social.

O processo de legislação, tanto no Brasil como na Argentina, apresenta grande avanço, mas também ainda há lacunas a serem preenchidas. Com isso, é importante esclarecer que não é possível pensar a efetivação de um ensino de qualidade, que atenda aos princípios democratizantes, apenas com instrumentos jurídicos. Eles são fundamentais desde que acompanhados de ações públicas governamentais capazes de transformar a educação de um país.

Na Argentina, o Ministério da Educação iniciou um projeto de definição de conteúdos para o país, denominando-o de conjunto de Núcleos de Aprendizagem Prioritários (NAP). E dentre os conteúdos, situava-se a compreensão de eventos recentes na Argentina tais como “as características do terrorismo de Estado implantado pela ditadura”.

Compreensão das causas que levaram um período de instabilidade política da Argentina no período de 1955-1976, identificando os diversos atores e interesses envolvidos. O conhecimento das características do terrorismo de Estado na Argentina implementadas pela ditadura militar de 1976-1983, e sua relação com a Guerra Fria e um modelo econômico e social neoliberal. (MECyT, 2004, p.27).

Como podemos perceber, as lutas pelas memórias na Argentina são tão marcantes que até o próprio texto da lei dispõe o dever de memória, no sentido do Estado promover instrumentos públicos que efetivem a evocação do passado recente “de processos históricos e políticos que quebraram a ordem constitucional”. Além da legislação dispor sobre a necessária análise do passado recente da Argentina, prevê também, nos termos da LEN, um espaço central e especial para a construção da memória intrinsecamente relacionada à reflexão sobre o respeito pelos Direitos Humanos na dimensão do ensino escolar. Como afirma o art. 92 da LEN (Lei de Educação Nacional 26.206/ 2006):

O exercício e a construção da memória coletiva dos processos históricos e políticos que quebraram a ordem constitucional e acabaram por estabelecer o terrorismo de Estado, a fim de gerarmos nos alunos/alunas reflexões e sentimentos democráticos e defender o Estado de direito e pleno respeito aos Direitos Humanos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 19)

As representações da memória na Argentina são bastante sedimentadas na narrativa do “nunca mais”, tanto que podemos observar com frequência a utilização de denominações em textos legais como “terrorismo de Estado”. O que permite percebermos que os embates pela memória estão presentes no corpo da lei na Argentina; que disciplina políticas de memória por parte do Estado, o que se torna visível a partir do final dos anos de 1990.

A profusão dos discursos memorialistas na ciência política, história, sociologia, bem como narrativas do cinema e jornalismo – dentre outras que articulam as lutas pela memória, verdade e justiça – possibilitou que esse assunto também ingressasse nos currículos escolares, a partir de 1993. A priori, por meio de referências gerais como “golpes militares”, “violência política”, “instabilidade política”. Posteriormente, como notado no texto da LEN e da NAP com definições mais enfáticas e discursos mais categóricos sobre a emergência da memória da repressão ao longo do período de terrorismo de Estado.

Na Argentina, nos calendários escolares, há ainda as “efemérides da memória”, tais como o dia 24 de março (data do golpe militar) e o dia 16 de setembro (data para rememorar a “noite do lápis”<sup>31</sup>, que se refere ao desaparecimento de estudantes do ensino médio na cidade de La Plata na província de Buenos Aires). Isso denota que o passado recente tem ganhado destaque nos conteúdos escolares, apoiando-se nas narrativas do “nunca mais”. Um caminho da história e da memória no ensino escolar argentino, ancoradas na legislação que relaciona à memória do passado sensível, sentimentos democráticos e respeito pelos direitos humanos.

Ao invés dos eventos escolares comemorem os heróis nacionais, como assinala Gonzalez (2014), atualmente na Argentina, as comemorações buscam rememorar o passado recente, com o propósito de valorização da democracia, apoiada na memória de um passado “vergonhoso”, marcado pela violência política, em que não há heróis, mas vítimas.

O estudo do contexto legislativo dos países em tela é fundamental para a análise da memória e da narrativa da ditadura nos livros didáticos. Como assinala Choppin (2004), a legislação não somente regula como condiciona a existência da sua produção:

Escrever a história dos livros escolares – ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra, sem levar em conta que o poder político, ou religioso, impõe os diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido (CHOPPIN, 2004, p. 561).

---

<sup>31</sup> Em 16 de setembro de 1976, oito jovens foram detidos por grupos paramilitares, durante um protesto exigindo passagens de ônibus mais baratas na Argentina. Do grupo sequestrado só sobreviveu um estudante, que relatou o drama sofrido pelos seis meninos e duas meninas, com idades entre 16 e 18 anos, em um centro clandestino de detenção.

Por isso, a necessidade de analisar as políticas públicas para o ensino em sua historicidade, reconhecendo as regulamentações voltadas para o livro didático, juntamente às que estruturam a escola brasileira e argentina no século XX, principalmente, a partir das redemocratizações nesses países. Tal esforço nos possibilita entender as diferentes iniciativas dos Estados para promover o ensino de passados autoritários e recentes.

O livro didático está imerso em um contexto legislativo e por ter uma finalidade educativa constrói enredos que narram aspectos do passado, bonificando determinados eventos e sujeitos e silenciando outros. Essa narrativa é portadora de uma memória que seleciona os episódios, transformando-os em grandes momentos ou situações fugazes, a depender dos interesses em questão.

Segundo Helenice Rocha (2017), a face da narrativa escolar, em termos de disputa da memória intensifica um problema integrante do livro no que toca a sua função social: Que narrativa é a correta? Essa questão pode ser ainda mais desafiadora quando estamos diante de temas que envolvem a memória de um passado sensível, como os anos de ditadura.

Por outro lado, também precisamos analisar que o próprio programa do PNLD reconhece a finalidade de formação do pensamento histórico de superação de uma narrativa única com pretensão à verdade sobre o passado. Dessa forma, o sentido não está no livro, mas há sentidos potenciais que precisam ser considerados, a partir dos usos dos seus textos pelos alunos e professores. Trata-se de um complexo processo que envolve o texto, os autores e os leitores. Paul Ricoeur (2016) nos esclarece que os sentidos do texto são criados a partir de um círculo de dependências estruturais que se constituem de mecanismos externos e internos. Dentre os elementos internos destacam-se: a clareza e a coerência do texto e seus elementos composicionais. Já com relação aos fatores externos aos livros didáticos destacam-se: a experiência dos leitores/ alunos para se apropriarem do texto elaborando uma (re)construção do passado e as mediações realizadas pelos professores de História.

O passado recente que é (re)elaborado com diferentes graus de intensidades, a depender de questões políticas, sociais, etc., tem lugares importantes no ensino escolar. A maneira pela qual pensamos e produzimos sentidos com relação à história e à memória desses passados traumáticos também dependem dos processos de transição que os sucedem. O que envolve os embates e as disputas pelo que vai ser lembrado e de que forma esse passado será evocado na sociedade, nas narrativas jornalísticas e na legislação. Todos esses embates influenciam na dimensão do ensino de História na escola, enquanto espaço de produção do conhecimento.

## CAPÍTULO 2

### ENTRE TEXTOS E IMAGENS: O QUE OS LIVROS DIDÁTICOS DO BRASIL E DA ARGENTINA CONTAM DAS DITADURAS MILITARES

A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa, fixar como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido. (Walter Benjamin)

Neste capítulo, a partir da compreensão do livro didático como lócus da pesquisa, instrumento para a produção do saber escolar e suporte material da historiografia didática e da memória, investigamos como as ditaduras são abordadas em suas narrativas.

Diante do binômio que se estabelece entre passados sensíveis e ensino de História, realizamos um estudo das representações dos regimes autoritários das décadas de 1960, 1970 e 1980 no Brasil e na Argentina em textos escolares. Desenvolvemos uma análise dos livros didáticos nesses países, a fim de investigarmos um período marcado pela violência, morte, desaparecimentos e censura. Esse passado recente é representado de diferentes maneiras pelos autores, que, a partir de uma seleção de sujeitos, acontecimentos e imagens, elaboram diferentes versões da ditadura civil-militar.

O livro didático é um importante instrumento do ensino-aprendizagem em História que pode significar também um lugar de memória da ditadura militar. Seus textos podem contribuir para a produção de sentido desse passado autoritário pelos docentes e discentes. Lembrando que essas apropriações podem ser bem diversas, a depender dos bens culturais que cada um possui, relacionando-se às realidades socioculturais em que esses indivíduos estão imersos.

Portanto, os textos escolares foram analisados, com vistas a compreender como as ditaduras são narradas, percebendo os jogos e as tensões ensejadas pelas lutas em torno da memória e do esquecimento no Brasil e na Argentina. Assim, investigamos quais acontecimentos são privilegiados, que memórias e personagens emergem com mais força na constituição desse período, nas dimensões do ensino escolar. Considerando ainda outras questões, como: Quem deseja recordar? Quais versões do passado são registradas? O que foi esquecido ou silenciado? Por quê?

Refletimos como os autores se apropriam desse passado sensível, a partir de alguns eixos de reflexão, que foram analisados em tópicos específicos neste capítulo: como o acontecimento da ditadura é construído na perspectiva do ensino; qual a ideia de memória e de esquecimento é articulada no trato do acontecimento e as representações imagéticas da ditadura militar nos livros didáticos.

Os autores de livros didáticos na atualidade trabalham demasiadamente com as chamadas “ilustrações”, que representam uma potencialidade para a produção do saber histórico escolar. Segundo Bittencourt (2009) a utilização de imagens tornou-se muito frequente no ensino de História em nosso país, tendo um crescimento significativo a partir da segunda metade do século XX. Principalmente a partir da década de 1980, já que elas começaram a deixar de ser vistas como simples “ilustrações” e passaram a ser consideradas expressões da sociedade que as gerou.

## **2.1 Múltiplos olhares sobre o livro didático: entre o ensino e a pesquisa em História**

A tarefa dos historiadores não é profetizar a história. Enganaram-se eles com tanta frequência ao aventurar-se a tal exercício que acabaram se tornando prudentes. O olhar voltado para trás tem outra função: ajudar a compreender quais são os significados e efeitos das rupturas que implicam os usos, ainda minoritários e desiguais, mas a cada dia mais vencedores, de novas modalidades de composição, de difusão e de apropriação do escrito (Roger Chartier).

Nas últimas décadas, o livro didático tem sido um objeto de estudo com temática bastante ampliada. Analisado como dispositivo a serviço do ensino e aprendizagem que integra a cultura escolar é examinado como parte das políticas públicas de educação e das práticas didáticas para a produção do saber.

Segundo Kazumi Munakata, no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, as pesquisas acadêmicas acerca do livro didático não ultrapassavam 50 títulos e, na maioria das vezes, dedicavam-se à condenação da “ideologia burguesa”, presente em suas narrativas.<sup>32</sup> Não obstante, a partir do trabalho de doutoramento de Circe Bittencourt nos anos de 1990, publicado como livro em 2008, os trabalhos cresceram substancialmente, com a realização de

---

<sup>32</sup> O autor Kazumi Munakata expõe dados quantitativos que foram extraídos de um banco de dados sobre livros didáticos, organizado como atividade do projeto Temático: “Educação e memória: organização de acervos de livros didáticos”, coordenado por Circe Bittencourt.

eventos que discutiam a temática em simpósios, bem como a criação de núcleos de pesquisas em programas de pós-graduação de diversas áreas.

Bittencourt analisa o livro como objetivo de pesquisa que integra políticas públicas educacionais, porém, também reflete sobre a produção editorial lançada para o mercado e sobre a sua importância na escola, como elemento fundamental que auxilia as disciplinas escolares. Nesse texto, detivemo-nos a esses pontos, buscando refletir, a partir de diversos olhares sobre o livro, sua condição de dispositivo a serviço do saber e da cultura escolar que também assume outras funções na atualidade, para além das questões pedagógicas.

Como reflete Eloisa Caimi, até meados dos anos de 1990, uma quantidade muito expressiva das pesquisas acerca do livro didático de História incidia sobre duas dimensões de análises: a reflexão sobre os conteúdos e seus aportes historiográficos e seu caráter ideológico. Esse último item diz respeito a muitas pesquisas que denunciavam o livro por considerá-lo um instrumento das classes dominantes, priorizando o que era chamado de “história dos vencedores”, mantendo ausente de suas narrativas determinados sujeitos e grupos.

Não obstante, outras perspectivas investigativas foram sendo traçadas, além daquelas, como por exemplo: a discussão do livro enquanto mercadoria dependente dos interesses que giram em torno do lucro e a reflexão do seu potencial de política pública, a partir de uma análise ampla do Programa Nacional do Livro Didático no Brasil (PNLD).

Segundo Carolina Tosi, na Argentina, de maneira muito semelhante ao que ocorrera no Brasil, até a segunda metade do século XX, as pesquisas sobre textos escolares eram escassas e de pouco prestígio acadêmico e social. Contudo, a partir da década de 1990, a comunidade científica teria expressado interesse nessa abordagem, decorrendo então as primeiras investigações mais sistemáticas e pormenorizadas.

*Tradicionalmente, el texto escolar há ocupado um espacio subsidiário em los estudios humanísticos y culturales. Sesgado su valor normativo e simbólico al ser considerado um género menor, de escasso prestígio social y académico, fue relegado de las investigaciones históricas, educativas y lingüísticas durante casi todo el siglo XX (TOSI, 2011, p. 470)<sup>33</sup>.*

Para a autora, na Argentina tem ocorrido uma profusão de estudos sobre o livro didático em diferentes disciplinas como História, Filosofia e Linguística. Assim, o texto

---

<sup>33</sup> Tradicionalmente, o texto escolar tem ocupado um espaço subsidiário nos estudos humanísticos e culturais. Subestimado seu valor normativo e simbólico ao ser considerado um gênero menor, de escasso prestígio social e acadêmico, foi relegado das investigações históricas, educativas e linguísticas durante quase todo o século XX (TOSI, 2011, p. 470). Tradução nossa.

escolar passou a ser compreendido como material de análise, reconhecido, portanto, como importante fonte histórica, na medida em que expressa os enfoques pedagógicos e prescrições curriculares.

Com isso, os estudos sobre o texto escolar têm sido elaborados na Argentina a partir de três enfoques: a investigação centrada na abordagem dos conteúdos e na dimensão pedagógica; estudos sobre didática e métodos de ensino e a perspectiva sobre a materialidade do texto e o mercado editorial.

Cabe desatacar que a partir dos pressupostos teóricos do investigador francês Choppin (1992), há diferenças em torno da definição do livro didático, sob a ótica das diversas funções assumidas por ele: manuais escolares, guias do professor, obras de referência e obras para-escolares; como, por exemplo, livros de atividades. Partindo das contribuições de Choppin, Carolina Tosi enfatiza os quatro aspectos que definem o livro didático, a partir do papel que ele desempenha: produto de consumo, instrumento pedagógico, suporte curricular e instrumento que expressa a dimensão ideológica e cultural.

Imerso em tal contexto, o livro atribui materialidade, estruturando a disciplina escolar. Itamar Freitas (2009) destaca que ele é um suporte privilegiado da disciplina que reúne elementos como conteúdos e exercícios, dando-lhes sentido e articulando-os ao conjunto de ações da escola.

Uma característica peculiar a esse artefato diz respeito ao seu planejamento, já que é elaborado com o propósito específico de contribuir com o ensino, com a instrução de determinados grupos de alunos de uma dada faixa etária. Essa prática didática pode ocorrer das mais diversas formas, podendo assumir o caráter de diálogo entre professor e aluno, de relação entre a sistematização do saber e experiências vividas, instrumento de controle ou de emancipação de ideias.

Portanto, pensando o livro didático como artefato muito específico que se destina a contribuir com práticas pedagógicas de diversas finalidades, o seu lugar de atuação é o ambiente escolar e o seu público alvo é o aluno e o professor. Assim, para Itamar Freitas ele ganha seis funções que nos ajudam a chegar a um conceito de livro didático, a partir das atribuições por ele assumidas:

Reproduzir ideologia; difundir o currículo oficial; condensar princípios e fatos das ciências de referência; guiar o processo de ensino; guiar o processo de aprendizagem; possibilitar formação continuada. Com esses comentários, finalmente, podemos chegar a uma definição operacional para livro didático que muito nos auxiliará no exame das prescrições de uso contidas nos manuais de formação de professor. Livro didático é, portanto, um artefato

impresso em papel, que veicula imagens e textos em formato linear e sequencial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo predominantemente alunos e professores, e que tem a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar. Essa é a imagem que faço quando penso em livro didático (FREITAS, 2009, p. 11-19).

Isso nos permite inferir que o livro é um instrumento para a produção do saber escolar, portanto, um artefato que materializa a disciplina de História, atribuindo ao aluno e ao professor subsídios (narrativas, imagens, exercícios, etc.) para a produção de sentido. Assume também a função de objeto *sui generis* elaborado para potencializar as habilidades de interpretação, relação entre espaços e temporalidades distintas, compreensão de diferentes pontos de vista abordados em suas narrativas, etc., sendo decisivo para o saber escolar.

Nesse caso, ao refletirmos o conceito de livro didático atrelado às suas múltiplas funções, dentre elas a de produto de consumo, faz-se necessário discutirmos sobre a sua condição de mercadoria destinada a um mercado específico: o editorial. Portanto, sujeito às regras formuladas por uma indústria cultural que pode, inclusive, contribuir para um ensino de História distanciado da realidade social do aluno e da comunidade em que ele está inserido.

Assim, consideramos o livro didático no Brasil e na Argentina não apenas como instrumento de produção do saber, mas também como um produto construído por um grupo de pessoas (autor, editor, ilustradores, revisores, etc.) que elabora narrativas e perpetua valores e sentidos. Essa produção do conhecimento histórico varia de acordo com a época e, por conseguinte, com os interesses e questões que predominam em dada temporalidade, mas sempre subordinada à lógica de mercado.

O livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria, ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados em processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores. É importante destacar que o livro didático como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor (BITTENCOURT, 2001, p.71).

Vale salientar que, entre a postulação de conceitos e ideias e a sua recepção pelos leitores há sempre a mediação do livro, visto aqui como matéria formada por papel e tinta que passa por um processo de produção. Com isso, nesse texto nos preocupamos em pensar a produção dos livros didáticos, refletindo acerca da construção da sua materialidade. O que pressupõe, para tanto, a gestão de diversos sujeitos, depois a circulação desse produto no

mercado editorial e, por fim, o seu consumo por um perfil de leitores escolares (alunos e professores) do ensino médio.

O livro é papel e tinta formando a mancha (a área impressa de uma página); o que ali se imprime passa por edição e copidesque (que muitas vezes introduzem alterações no texto original), revisão e preparação de texto, que, então, é organizado em páginas (paginação), de acordo com um projeto editorial; as páginas formam cadernos de um certo formato, que são colados ou costurados e encadernados, recebendo procedimentos de acabamento editorial e gráfico; para, finalmente, ser distribuído, e (eventualmente) lido (MUNAKATA, 2012, p. 184).

Entendemos o livro como um produto que é construído por um conjunto de personagens que atua até pô-lo em circulação no mercado. Saindo, portanto, do idealismo ingênuo de que é resultado da formulação de um conjunto de ideias e conceitos construídos apenas pelo seu autor.

Para a sua produção não é só o autor que trabalha anunciando suas ideias, pelo contrário, existe toda uma edição, revisão, preparação de texto, paginação que formam cadernos e recebem acabamentos editorial e gráfico. Portanto, o livro é um suporte que nos permite ler um conjunto de textos, formulados a partir de estratégias de escrita e de intenções do autor que passa por uma longa produção editorial.

Sendo salutares as contribuições postuladas por Chartier:

(...) É necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do “autor”; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor. Esta distância, que constitui o espaço no qual se constrói o sentido, foi muitas vezes esquecida pelas abordagens clássicas que pensam a obra em si mesma, como um texto puro cujas formas tipográficas não têm importância, e também pela teoria da recepção que postula uma relação direta, imediata, entre o “texto” e o leitor, entre os “sinais textuais” manejados pelo autor e o “horizonte de expectativa” daqueles a quem se dirige (CHARTIER, 1990, p. 126-127).

À luz de Chartier, analisamos o livro como objeto de pesquisa que tem se revelado em um novo campo de abrangência em História e diversas áreas da Educação. Refletimos os livros didáticos como um suporte material que permite aos leitores das escolas do ensino médio no Brasil e na Argentina se apropriarem de textos acerca das ditaduras militares nesses países.

Com isso, seguindo as contribuições charteanas, identificamos dois dispositivos: os que decorrem do estabelecimento da elaboração do texto, isto é, as estratégias dos autores, tais como: sujeitos e acontecimentos que ganham evidências, usos de imagens, relatos que expressam a memória desse passado sensível, trabalho com fontes, etc., e o dispositivo que resulta no impresso, ou seja, a construção da materialidade do livro, tais como a edição que dá o formato de livros em páginas e que compõe capítulos integrantes de unidades.

Investigar a materialidade do livro não é somente analisar o tamanho e a quantidade de páginas, mas procurar refletir sobre a circulação e o consumo desses livros escolares. Então, concorrem trabalhos de diversos especialistas como editores, revisores, paginadores, impressores, encadernadores, etc., que produzem no final uma mercadoria.

Nesse sentido, Munakata (2012) tem o cuidado de “*evitar o esquematismo simplista que vê em toda mercadoria a sombra do mal*”. Para ele o livro que invoca a derrubada do capitalismo é tão mercadoria quanto o que exalta. Sendo que, o necessário mesmo é reconhecer que entre o autor que enuncia suas ideias e o leitor que as lê e, por conseguinte, atribui a elas um sentido, existe sempre o mercado que dita as regras para a fabricação dos livros.

Dessa forma, todo livro para atingir a sua materialidade passa por procedimentos técnicos, de modo que a obra dos autores pode ficar comprometida ao longo do caminho da edição. Assim, um bom livro depende não apenas do seu conteúdo comprometido com referenciais teóricos e metodológicos, mas também deve apresentar uma homogeneidade quanto à sua forma, na atividade de padronização do texto.

Munakata (2012, p. 57) sugere que o corretor revisor não se atente ao conteúdo e sim apenas à preparação do texto. Assim, é desejável que as atividades de escrita, revisão e preparação do texto sejam executadas por pessoas diferentes que se atentem a cada um dos elementos constitutivos da produção da materialidade do livro.

Então, nesse longo caminho, pode ocorrer uma considerável distância entre o que o autor escreve e o livro que é publicado, como afirma Chartier (1990, p. 126): “*os autores não escrevem livros, que são feitos por escribas e outros artesãos; por mecânicos e outros engenheiros, e por impressoras e outras máquinas*”. Há uma escrita pelo autor que opera com métodos, escolhas e intencionalidades; em seguida, uma longa atividade editorial de preparação do texto, revisão, paginação, acabamento editorial e gráfico e, por fim, eis que surge o resultado que é o livro, um produto posto no mercado.

Contudo, em se tratando de livro didático o mercado é peculiar: a escola que é inserida em uma temporalidade, em um dado contexto geográfico, social, econômico e cultural. Portanto, o livro deve atender às necessidades e particularidades das escolas. Segundo Munakata (2012, p.59): *“o livro didático e a escola mantêm uma relação simbiótica. A expansão da escolarização amplia o público leitor de livros, e a existência destes – em particular, destinados especialmente à escola- possibilita a própria escolarização da sociedade”*.

Essa é uma das especificidades do livro didático, um produto que não está no mercado à simples espera do seu consumo, uma vez que sua distribuição e produção em muitos países são mediadas pelo Estado. No caso do Brasil, essa circulação de livros didáticos no mercado envolve uma logística bem complexa. São 160 milhões de exemplares adquiridos pelo PNLD que realiza uma seleção e distribuição desse material. A escolha é feita pelos professores, de modo que a escola envia um formulário contendo duas opções, dentre as obras selecionadas pela comissão que são apresentadas no Guia Nacional do Livro Didático, para cada componente curricular. Trata-se das coleções que acompanharão o trabalho pedagógico nas escolas nos três anos seguintes.

O livro organiza propostas pedagógicas, ao enunciar discussões que operam com uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar, por meio da produção de textos, elaboração de conceitos e seleção de imagens, tabelas, gráficos, músicas, carregados de sentidos. Essa seleção possui um caráter muito fragmentado do saber, haja vista que são poucas as páginas dedicadas a assuntos muito diversos em forma de capítulos que, na maioria das vezes, integram muitas unidades. Por isso, o livro didático adotado no ensino básico é um instrumento pedagógico alvo de muitas críticas.

É possível que em muitos casos as simplificações que visam facilitar a compreensão do aluno, limitem, por sua vez, as discussões complexas formuladas em uma linguagem que pode não produzir autonomia e profundidade teórica. Cabe destacar o pouco espaço para essas análises que podem operar com formas padronizadas e muito parecidas em livros editados em uma mesma época.

Outra questão bastante pertinente é o fato das narrativas ainda rememorarem e exaltarem os feitos políticos de determinados sujeitos, integrando uma categoria de uma produção historiográfica que pode ser interpretada como a “única” ou a “verdadeira”. Neste caso, os livros não desconstruem essa narrativa de verdade em História, pois podem não trabalhar a História como uma dentre tantas outras leituras do passado, elaboradas em uma

determinada época a partir de interesses, questionamentos e indagações próprios de um período.

O ensino escolar, precisa refletir sobre a construção do conhecimento em História que integra um recorte feito por um historiador inserido em um conjunto de questões e interesses e que opera com uma seleção para produzir um saber, isto é, uma interpretação do passado, sujeita a variações no tempo e no espaço. Nesse sentido, compreender o trabalho do historiador é um ponto fulcral, pois, conforme recomenda Antoine Prost: “*recorta um objeto particular na ilimitada trama dos acontecimentos da História*”. (apud ASSMANN, 2011, p. 219).

As narrativas escolares tanto contêm restrições metodológicas inerentes ao ofício do historiador que necessita operar com recortes espaciais e temporais, como também restrições impostas pelo mercado editorial. Como alude Carolina Tosi, os textos escolares têm restrições institucionais para a circulação e competição no mercado, pois há uma imposição de temas e de enfoque pedagógico pelo currículo oficial. “*Los libros presentan ciertos contenidos y desarrollan tratamientos didácticos acordes con la normativa ministerial – que representa una instancia de control de la educación por parte del Estado – con el fin de que puedan ser utilizados en los colegios*” (TOSI, 2011, p. 476)<sup>34</sup>.

Todavia, ao mesmo tempo em que o livro é limitado por razões econômicas, técnicas e ideológicas, ele também deve ser refletido sobre a ótica de um instrumento fundamental para o ensino. Já que pode instigar a leitura e a escrita, a partir de elementos que integram a sua narrativa como imagens e textos que auxiliam os alunos a pensar historicamente.

Não podemos deixar de analisar o livro didático como importante recurso para o ensino aprendizagem que integra a cultura escolar. Nessa perspectiva, refletimos com Carbone (apud TOSI, 2011), para sustentar o argumento de que eles são ferramentas que pressupõe uma práxis, ou seja, um uso corriqueiro por parte de docentes e discentes, a partir da orientação de métodos pedagógicos específicos:

(...) *Los libros de texto suponen una práxis: su uso sistemático por parte del alumno y del docente, que se articula en función de los lineamientos pedagógicos explícitos e implícitos vigentes. Asimismo, Grinberg (1997) afirma que, si bien el libro de texto no forma parte del organigrama escolar,*

---

<sup>34</sup> “Os livros apresentam certos conteúdos e desenvolvem tratamentos didáticos conforme a norma ministerial- que representa uma instância de controle da educação por parte do Estado- com o fim de que possam ser utilizados nos colégios” (TOSI, 2011, p. 476). Tradução nossa.

*representa uma ferramenta fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en el aula (TOSI, 2011, p. 477)*<sup>35</sup>.

Esses referenciais evidenciam também a importância do professor como mediador que pode proporcionar elementos para que o aluno pense historicamente quando atua na seleção de conteúdos e temas a serem ensinados que contribuam para a formação crítica dos sujeitos.

A função do professor mediador é crucial para a produção do saber histórico em sala de aula. Ao elaborar sua fala problematizando os temas selecionados, ao utilizar métodos diversos como a interpretação de fontes, textos, imagens, etc., o discente está dando suportes indispensáveis para o aluno, rompendo com a dimensão de História meramente linear e factual, já tão criticada e enraizada no ensino básico. Fazendo isso, o professor mediador poderá contribuir para a formação do pensamento histórico e para a superação da compreensão da História como uma narrativa única com pretensão à verdade sobre o passado.

Com isso, pensamos o livro como um importante dispositivo do saber, porém, limitado por questões materiais e ideológicas, que necessita da mediação do professor historiador com propostas de reflexões que visam construir um conhecimento mais elaborado.

Ocorre que, diante dos problemas enfrentados por muitas escolas, o livro didático acaba determinando o conteúdo e as estratégias de ensino, deixando de ser mais um, dentre outros tantos instrumentos utilizados pelo aluno e professor, passando amiúde a ser o único. Assim, não em raras ocasiões, constitui a única fonte do aluno que não tem acesso ou interesse de realizar outras leituras. Isso significa um problema que pode limitar os sujeitos a pensarem a partir de um único olhar sobre determinados acontecimentos.

Convém também acrescentar que o professor pode orientar a discussão com questões para além do manual didático adotado na sua escola, bem como utilizando narrativas diversas como revistas, jornais, imagens, etc., para aproximar o aluno das reflexões, relacionando o assunto estudado às experiências individuais e coletivas.

Entretanto, outra questão emerge: é possível que, diante de muitos problemas na formação do professor, o livro assumira a posição de centralidade. O que significa outro desafio, pois o texto do livro didático deve auxiliar o trabalho do professor e não o inverso, como assinala Torres:

---

<sup>35</sup> (...) Os livros de texto supõe uma práxis: seu uso sistemático por parte do aluno e do docente, que se articula em função das diretrizes pedagógicas explícitas e implícitas vigentes. Asimismo, Grinberg (1997) afirma que, embora o livro de texto não faça parte do organograma escolar, representa uma ferramenta fundamental nos processos de ensino e aprendizagem que se produzem em aula (TOSI, 2011, p. 477). Tradução nossa.

Nesse sentido, a maneira mais segura e direta de incidir sobre o currículo é incidir sobre os docentes, sobre a sua formação e as suas condições de trabalho. Embora, não se trate de optar entre o professor e o texto, (...) mais importante do que garantir textos de boa qualidade é garantir professores de boa qualidade. É o texto que deve estar a serviço dos professores e não o contrário (TORRES, 1998, p.156).

Tais questões sinalizam o possível problema da dependência do professor ao livro didático, passando a ter o reduzido papel de manuseador dos textos. O que, por sua vez, limita substancialmente a prática docente que necessita de preparação e autonomia para a propositura de reflexões teóricas, a fim de buscar a efetivação do ensino-aprendizagem de qualidade.

Consideramos que o conhecimento histórico opera com as ações humanas de sujeitos plurais e que as narrativas que são construídas silenciam muitos desses sujeitos, dando vozes a outros. Portanto, para a compreensão desses elementos é importante uma relação que não distancie, pelo contrário, que busque aproximar em um diálogo constante, a realidade cultural dos alunos, os textos dos livros didáticos e a fala elaborada pelos professores.

Acreditamos que esse diálogo pode ter sido facilitado pelo sistema em vigor no Brasil desde 1996, que determina a escolha do professor dos manuais de ensino adotados nas escolas em um repertório que integra o Guia de Livro Didático. Esse guia publica o resultado da avaliação realizada pela comissão instituída pelo Ministério da Educação, tratando-se de uma relação dos livros aprovados pelo PNLD.

Contudo, algumas pesquisas recentes têm revelado uma série de fragilidades na seleção dos livros pelo professor. Célia Cassiano (2004) examinou criteriosamente o Programa Nacional do Livro Didático e mostrou como essa política pública tem feito do Estado brasileiro o maior comprador de livros do mundo, ressignificando o mercado editorial no Brasil. No entanto, emergem duas questões: Como se processa a escolha pelo professor? Quais são os critérios utilizados? A autora analisou muitas dificuldades, tais como: os professores não têm acesso ao Guia com antecedência, de modo que chegam a manuseá-lo apenas na escolha que ocorre em um único dia. Também há relatos de professores de que os pareceres dos guias são muito generalizados, sendo que para muitos docentes seria necessário ter acesso aos livros, a fim da realização de uma análise mais próxima, pensando na sua aplicação na realidade daquela escola.

Para Helenice Rocha, os livros didáticos tornaram-se notícia na mídia impressa e televisiva nos últimos anos. Muitas críticas têm sido lançadas aos seus autores acusando-os de propagarem informações incorretas, defasadas ou tendenciosas. A pesquisadora alerta que tais

acusações são possíveis diante de qualquer publicação, no entanto, quando se trata de livro didático passa a ser mais preocupante, porque este constitui um “aparato educativo”, destinado à formação de crianças e jovens e adquirido pelo Estado.

Não só a imprensa tem criticado as narrativas dos livros didáticos, mas também especialistas de diversas áreas. Segundo Helenice Rocha, ocorrem muitas acusações de incompatibilidade entre a produção acadêmica e o conteúdo dos livros do ensino básico. Aponta a pesquisadora que, para os alunos, os livros são considerados muitas vezes cansativos, com longos e muitos textos, às vezes incompreensíveis.

Não obstante, é preciso destacar que as compreensões acerca do livro podem ser muito relativas, a depender de variáveis como afinidades, ocupações, etc. de cada indivíduo que o analisa. *“Cada um desses lugares sociais, junto com as demandas que nos colocam, vai nos aproximar ou fazer repelir afetiva, econômica e política ou intelectualmente determinada obra didática ou tratamento que confere a um tema, em seus textos, imagens e exercícios”* (ROCHA, 2016, p. 12).

Salienta-se também que as “imperfeições” dos livros, ou seja, as lacunas de diferentes naturezas que esses materiais podem conter são avaliadas por Eloisa Caimi, a partir das referências de pesquisadores colombianos, como Mendonza, Piedrahita e Cortez, sob três categorias: imperfeições necessárias, imperfeições inerentes e imperfeições contingentes. As primeiras seriam para resguardar o espaço do professor, como “fonte do saber escolar”; as segundas estão relacionadas à natureza genérica do material, já que não é possível refletir sobre todas as especificidades regionais e locais. Já as últimas tratam do campo da concorrência, por ser um material que precisa ser atrativo para ser consumido e também para responder às demandas das políticas educativas do Estado. O livro precisa atender às diferentes exigências curriculares e de um mercado editorial que vem sofrendo um grande deslocamento, desde a instituição do PNLD.

Assim, diante desse crescimento do mercado editorial, a partir da criação do PNLD, tem sido cada vez mais importante refletir sobre o livro didático e a sua utilização em sala de aula pelos alunos e professores. Cabe percebermos os critérios usados pelos professores para a escolha; quais são os livros considerados mais adequados, dentre tantas outras questões que muito podem contribuir para o ensino e a pesquisa em História. Porém, diante dessa multiplicidade de questões, pensamos que o ponto de partida é refletir sobre a finalidade do livro didático. Segundo os princípios gerais do processo de avaliação do PNLD 2018:

No cotidiano do aluno e do professor, o livro didático pode ser um importante aliado, ajudando-os na organização do ensino e da aprendizagem. Uma das condições para que isso ocorra é o reconhecimento das necessidades do contexto escolar e, ao mesmo tempo, a capacidade de entender os limites dos livros didáticos (BRASIL, 2018, p. 11).

Segundo o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2018, as coleções precisam desempenhar as seguintes funções:

**Fornecer informação científica e geral:** diante da impossibilidade de se conhecer tudo e de manter-se atualizado em todas as frentes de estudo (...);

**Oferecer formação pedagógica diretamente relacionada ao componente curricular em questão:** tendo em vista que as transformações de natureza epistemológica e teórica realizadas numa determinada área do conhecimento implicam, também, mudanças metodológicas em relação aos procedimentos e às estratégias de ensino (...);

**Auxiliar no desenvolvimento das aulas sem retrain a autonomia docente:** um bom livro didático não se furta de oferecer ao (à) professor(a) um planejamento detalhado e coerente para as aulas, assumindo o seu papel de atuar como um manual. Todavia, não pode desempenhar tal função prescindindo do professor e secundarizando a sua atuação (...);

**Subsidiar a avaliação dos conhecimentos, habilidades e atitudes a serem construídos no processo de ensino-aprendizagem:** práticas de avaliação sempre se mostram desafiadoras aos docentes (...);

**Contribuir para a operação de práticas interdisciplinares na escola:** assim como a avaliação, a perspectiva interdisciplinar tem se revelado um desafio constante. (...);

**Disponibilizar um bom Manual do Professor:** muitas das funções anteriormente apresentadas se efetivam no Manual do Professor, que constitui um recurso essencial para o bom uso do livro didático (...) (BRASIL, 2018, p 2).

O Guia de Livros Didáticos 2018 acrescenta que, além do livro atender às expectativas dos discentes, deve também atender às necessidades dos alunos, considerando suas potencialidades. Deve também evitar quaisquer tipos de preconceitos e trabalhar temas e questões, conforme o disposto nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Assim, em consonância com os princípios gerais do PNLD 2018, refletimos o livro como importante instrumento do saber escolar que não pode desempenhar a sua função secularizando o professor. Este precisa atuar de maneira crítica, autônoma e criativa, pensando múltiplas estratégias de usos para o livro didático, bem como outros suportes do conhecimento, que podem agregar na construção do saber histórico em sala de aula.

Em uma sociedade que avançava no caminho da redemocratização, um programa do vulto do PNLD deveria ser objeto de permanente vigilância social. Afinal, os livros didáticos

veiculam um conjunto amplo de conhecimentos valorizados, que constituem o currículo estabelecido – pela tradição ou pela legislação – para o trabalho de formação escolar.

No caso do Brasil, esses livros devem ser aprovados pela Comissão, apresentados no Guia do livro Didático e selecionados pelos professores, de acordo com o projeto político pedagógico da escola.

Já na Argentina, os livros adotados nas escolas são selecionados em uma dupla instância: nacional e provincial, integradas por especialistas de distintas áreas de cada um dos níveis de ensino. Tanto a Comissão Assessora Nacional (CAN), como as Comissões Assessoras Provinciais (CAP) são compostas por especialistas e docentes designados pela autoridade educativa de cada jurisdição, com os seguintes critérios de seleção:

*La adecuación a los acuerdos federales (Contenidos Básicos Comunes y Núcleos de Aprendizaje Prioritarios Básicos Comunes y Núcleos de Aprendizaje Prioritario).*

*La calidad de la propuesta pedagógica, que debe ser apropiada a la edad de los alumnos destinatarios e incluir un tratamiento adecuado de los procedimientos propios de cada campo de conocimiento, la cantidad adecuada de actividades y los contenidos actualizados de la disciplina en cuestión.*

*La adecuación a los lineamientos provinciales de política educativa para el ciclo o el nivel es un tercer criterio que queda a cargo de las Comisiones Asesoras Provinciales.*<sup>36</sup>

A relação do Estado com o mercado de livro didático é complexa e pode variar, segundo Choppin:

[...] países totalitários, os manuais, geralmente impostos pela administração, repercutem o discurso oficial e, com isso, reforçam a ação das outras mídias; se, como na França, há mais de um século, a produção dos manuais está assegurada por uma pluralidade de editoras e sua escolha livremente exercida pelos professores, esse risco é bem menor (CHOPPIN, 1992. p.23).

O Estado exerce sobre o livro didático graus diferentes de intervenção, a depender do momento político. Em regimes autoritários os livros são aprovados pelo governo, desfazendo

---

<sup>36</sup> ARGENTINA, Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Disponível em: <<http://portales.educacion.gov.ar/dnps/libros/823-2/>>. Acesso em 08 abr. 2018.

A adequação aos acordos federais (Conteúdos Básicos Comuns e Núcleos de Aprendizagem Prioritários Básicos Comuns e Núcleos de Aprendizagem Prioritários).

A qualidade da proposta pedagógica, que deve ser apropriada a idade dos alunos destinatários e incluir um tratamento adequado aos procedimentos próprios de cada campo do conhecimento, a quantidade adequada de atividades e os conteúdos atualizados da disciplina em questão.

A adequação às diretrizes provinciais de política educativa para o ciclo, o nível e um terceiro critério que fica a cargo das Comissões Assessoras Provinciais (Tradução nossa).

qualquer tipo de autonomia por parte da escola, já em regimes democráticos prevalecem às liberdades de escolhas.

Com isso, é promissor discutirmos as relações entre Estado e a produção da historiografia didática. O Estado utiliza dispositivos para normatizar a produção, a avaliação e a circulação dos livros, o que interfere na escrita dos autores que é orientada por políticas públicas educacionais atreladas à lei de mercado. Portanto, o Estado é um dos vários sujeitos envolvidos na organização dos conteúdos que baliza na constituição do livro, suporte que permite a elaboração e a divulgação da escrita didática.

No Brasil, como vimos os editais do PNLN estabelecem critérios para a aprovação de coleções didáticas adotadas no ensino público e exigem, sob pena de exclusão, o cumprimento de leis que tratam da incorporação da história indígena e africana nos currículos. O Estado brasileiro é, portanto, avaliador, comprador e distribuidor de livros didáticos.

Já na Argentina, desde a publicação da Lei 1420, no século XIX, o Estado regulamentava as instituições educativas. Dentro dessa matriz, um elemento central era a elaboração dos livros didáticos que eram rigidamente disciplinados por mais de um século pelo Estado argentino. A Lei de Educação Comum dispunha que era necessária a escolha de livros mais adequados para a escola pública, por meio de concursos e estímulos que assegurassem uma adoção uniforme e permanente.

Foram montados mecanismos de regulamentação estatal sobre os textos escolares, até 1983, que disciplinava a obrigatoriedade de uma cartilha patriótica para a aproximação dos alunos aos símbolos nacionais; aspectos didáticos e pedagógicos que estimulassem a leitura; aperfeiçoamento de habilidades cognitivas dos discentes, bem como aspectos estruturais como formato do texto, tamanho da página, qualidade do papel e imagens coloridas.

Durante a ditadura militar argentina (1976-1983), a regulamentação sobre os textos escolares enrijeceram-se através de imposições sobre as condições didáticas e ideológicas dos livros. Surgiram as denominadas “listas negras” que proibiam a publicação e a circulação de alguns textos nas instituições educativas.

Entretanto, na década de 1980, com o fim do governo autoritário e a instauração do processo de abertura democrática, emergiu a compreensão de que manter os planos de aprovação de livros pelo Estado representava uma continuidade própria de regimes autoritários. Seria considerada uma prática que atingia a liberdade do professor e da elaboração de textos escolares. Passando assim a ocorrer um processo de desregulamentação

do Estado, transferindo, conseqüentemente, a responsabilidade para o mercado editorial.

Como assinala Mariano Narodowski:

*El Estado se retira de sus responsabilidades anteriores de "control ideológico", pero se erige como un actor más en el mercado: compra textos en grandes cantidades para suministrarlos a las escuelas pobres, aunque carece de una Comisión que determine el valor de los textos. El criterio que parece prevalecer es el de ecuanimidad, a fin de que ninguna editorial sienta que es discriminada económicamente. Por otro lado, la diversidad y las culturas singulares pueden ser consideradas dentro de la lógica del mercado, posibilitando a los distintos actores implicados consumir de acuerdo a un perfil de demanda determinado. Dicho de otra manera, sería la demanda del mercado la que decidiría los valores, saberes y competencias que deben transmitir los libros de texto, de acuerdo al proyecto educativo institucional de cada escuela, reconvirtiéndose el poder universalizante, homogeneizador y disciplinador del Estado (NARODOWSKY, 2011, p. 35)<sup>37</sup>.*

O autor aponta que a perda da legitimidade política por parte do Estado nas últimas décadas do século XX sugere uma forte hipótese: é pouco provável, na atualidade, submeter à publicação e a circulação de livros didáticos a um parecer estatal, pois o mercado parece se comportar como uma “balança equilibrada”.

*Es que en la actualidad ya no hay "enemigos" a los que sea necesario combatir por medio de regulaciones estatales que atraviesan décadas y décadas de la historia? No lo sabemos. Lo que sí es seguro es que, en caso de existir algún potencial peligro, el carácter dinámico del mercado de textos escolares parece estar en condiciones de conjurarlo (NARODOWSKY, 2011, p. 36)<sup>38</sup>.*

Outra questão pertinente a essa análise é a compreensão dos livros como espaço em que as versões do passado entram em disputa. Para Carolina Kaufmann: “*os libros se constituyen em um lugar de relevância, pues demuestran como em las visiones del pasado se*

---

<sup>37</sup> O Estado se retira de suas responsabilidades anteriores de “controle ideológico”, mas se ergue como um ator mais no mercado: compra textos em grandes quantidades para fornecer às escolas pobres, mesmo que careça de uma Comissão que determine o valor dos textos. O critério que parece prevalecer é o de quantidade, a fim de que nenhuma editora sinta que é discriminada economicamente. Por outro lado, a diversidade e as culturas singulares podem ser consideradas dentro da lógica do mercado, possibilitando aos distintos implicados consumir de acordo a um perfil de demanda determinado. Dito de outra maneira, seria a demanda de mercado que decidiria os valores, saberes e competências que devem transmitir os livros de texto, de acordo com o projeto educativo institucional de cada escola, reconvertendo o poder universalizante, homogeneizador e disciplinador do Estado (NARODOWSKY, 2011, p. 35). Tradução nossa.

<sup>38</sup> É que na atualidade já não há “inimigos” aos quais sejam necessários combater por medo de regulações estatais que atravessam décadas e décadas da história? Não sabemos. O que eu asseguro é que, em caso de existir algum potencial perigo, o caráter dinâmico de mercado de textos escolares parece estar em condições de eliminá-lo (NARODOWSKY, 2011, p.36). Tradução nossa.

*entrecruzam y enlazan diferentes intereses y ‘agentes’ de la memorias”* (KAUFMANN, 2012, p. 11)<sup>39</sup>.

Nesse sentido, selecionamos os livros brasileiros e argentinos, analisados a seguir, por constituírem uma narrativa histórica que é disputada, tratando versões do passado ditatorial nesses países, a partir de escolhas de personagens e acontecimentos que são evocados ou silenciados. Além de ferramenta de ensino e aprendizagem que necessita da mediação do professor, como já analisado anteriormente, também são objetos de análises férteis para a compreensão das disputas em torno da apropriação do passado repressivo no ensino escolar.

A partir dessas reflexões podemos perceber como o conteúdo ditadura militar é elaborado, quais são os conceitos, escolhas, ênfases atribuídas pelos seus autores, em diferentes países, que vivenciaram rupturas em seus processos democráticos.

Tais livros não apenas retratam a sociedade em sua história (Choppin, 2012). Por terem uma finalidade educativa, eles narram essa história destacando aspectos que podem bonificar a sociedade de que tratam e silenciar sobre aspectos que representariam demérito, por meio dos temas, enfoques, sujeitos, eventos e processos escolhidos para serem narrados. Essa narrativa escolar que compõe os textos do livro didático de história é, também, portadora de uma memória social com valor formativo (...) (ROCHA, 2016, p. 12-13).

Esses textos escolares selecionam acontecimentos do passado, escolhem e transformam personagens, podendo atribuí-lhes uma tônica heroica ou ocultar a ação de determinados grupos e sujeitos, em detrimento da valorização de outros. Com isso, o imaginário dos alunos pode ser alimentado e, por conseguinte, contribuir para as apropriações desse passado.

Essa face memorial dos textos escolares é intensificada quando se trata de passados sensíveis como é o caso do conteúdo das ditaduras brasileira e argentina investigado neste estudo. Nesse cenário, pode emergir uma questão: qual é a narrativa mais “correta” ou “adequada”? Podemos afirmar, com segurança, que os livros didáticos de História se tornaram objeto de disputa social pela narrativa válida, especialmente no que se refere ao tratamento conferido a determinados conteúdos curriculares.

---

<sup>39</sup> “Os livros se constituem em um lugar de relevância, pois demonstram como as visões do passado se entrecruzam e ligam diferentes interesses e ‘agentes’ das memórias” (KAUFMANN, 2012, p.11). Tradução nossa.

## 2.2 A monumentalização do acontecimento sensível na dimensão escolar

Como nos explica François Dosse, estamos assistindo em demasia a uma espécie de “retorno do acontecimento” em todas as partes em nosso cotidiano. Percebemos uma entusiástica retomada do passado em diversas áreas, o que tem provocado uma nova relação com a historicidade, marcada pela “acidentalização”, um renascimento do acontecimento.

A priori, é salutar questionarmos o que viria a ser um acontecimento. Em Dosse, é possível vislumbrarmos uma tripla estratificação do termo que nos direciona a vários usos e sentidos. O autor elucida que o acontecimento pode ser concebido como uma relação de causalidade, um desfecho ou um resultado; pode ser também uma comparação com um ou vários temas, assumindo uma função negativa ou positiva; ou uma ruptura inesperada que ocorre em uma determinada época, “um incidente dramático”.

Nesse sentido, questionamos como o acontecimento da ditadura militar é construído nas narrativas escolares no Brasil e na Argentina. Esse acontecimento sensível foi pensado a partir da estratificação tripartite proposta por Dosse e sinteticamente abordada acima: as ditaduras no Cone Sul como resultado da articulação de forças nacionais e internacionais que colocavam em prática a Doutrina de Segurança Nacional para combater a denominada suposta ameaça comunista; a ditadura relacionada ao regime democrático, nos permitindo compreender a força negativa de um governo autoritário que persegue, censura, tortura e limita as liberdades individuais. E ainda, a ditadura como ruptura do sistema democrático de direito com golpes que resultaram em grandes fissuras nos tecidos dessas sociedades. O acontecimento, a partir dos eixos reflexivos propostos por Dosse, assumindo múltiplos sentidos: resultado, força negativa e incidente dramático.

“Hoje em dia, seria difícil reduzir o acontecimento a uma definição lexical que não tivesse como finalidade uma reflexão sobre ele”, escreve Pierre Choderlot (*apud* DOSSE, 2013, p. 4). Portanto, defendemos a premissa de que só existe acontecimento construído pelo homem e para o homem e que podendo ser um fenômeno natural, um evento econômico ou social, é imprescindível que passe por um processo de compreensão, caso contrário, seria um puro fenômeno. Não se trata de um simples dado que precisa apenas ser coletado e comprovado, mas de uma construção que remete a uma elaboração de sentidos numa verdadeira trama formada por incisões simbólicas e mediada pela linguagem.

Como afirma Certeau: “o acontecimento é o que ele se torna” (CERTEAU *apud* DOSSE, 2013, p. 1). Com isso, analisamos o acontecimento da ditadura militar construído na

perspectiva escolar, refletindo sobre a elaboração das narrativas nos livros didáticos. Foram questionadas as dimensões da elaboração do acontecimento das ditaduras no Brasil e na Argentina, a partir de uma investigação da engenharia de conceitos, metodologia, seleção de sujeitos individuais e coletivos para a formação do conteúdo que integra a disciplina de História.

O livro didático realiza a monumentalização do acontecimento em forma de matéria constituída de papel e tinta, capaz de instaurar uma articulação cognitiva com os sujeitos – alunos e professores. Portanto, estamos tratando da historiografia didática recente, a partir de um olhar sobre os elementos teóricos e metodológicos que perpassam a sua formulação.

Foi enfrentado o desafio de analisar a produção de um acontecimento sensível, doloroso e emblemático nos textos escolares. Identificamos na trama que tece a narrativa dos livros didáticos a presença dos sujeitos e as estratégias de produção do texto que devem ter como função fulcral contribuir para que o aluno pense historicamente. Qual o lugar dos sujeitos nessas narrativas? Quais as representações para os usos desse passado sensível? Quais são as formas de escrita elaboradas e difundidas no meio escolar? Como é organizada a sistematização de conceitos e metodologias?

O livro realiza a monumentalização do acontecimento e da memória que pode entrar em consonância ou em disputa com a elaboração de sentidos desse passado em outras dimensões fora da escola acadêmica e escolar. Como, por exemplo, na mídia impressa ou televisiva e, em grandes proporções na atualidade, nas redes sociais. O embate entre diferentes usos desse passado pode ainda ser maior por se tratar de um acontecimento sensível, marcado pelo emprego de violência e do cerceamento das liberdades.

Esses acontecimentos, por serem dolorosos, constituem uma espécie de “passado que não passa” e têm sido amplamente abordados em diversas produções, não só bibliográficas, mas também com a formulação de filmes, romances e novelas que têm retratado demasiadamente as ditaduras nas últimas décadas, fazendo usos desses passados.

Essa realidade não diz respeito apenas ao Brasil, já que é inerente a diversos países da América Latina, palco de insistentes golpes que promoveram várias ditaduras ao longo do século XX. Sendo alvo de disputas de memória por diversos grupos sociais que reivindicam um lugar ou uma forma de abordar a experiência vivida. Com isso, analisamos o livro como um lugar de disputa entre o que será lembrado e o que será esquecido na constituição dessa trama.

Trata-se de uma reflexão epistemológica sobre os elementos de construção da ditadura no Brasil e na Argentina, a fim de identificar como esse passado é representado nos textos escolares. Para tanto, detivemo-nos na análise dos seguintes livros didáticos: No caso do Brasil: *História Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, 2ª edição, publicada em 2016, e *História Global*, de Gilberto Cotrim, 3ª edição, publicada em 2016, ambos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018. No caso da Argentina: *Una Historia para pensar La Argentina del siglo XX*, dos autores Graciela Browarnik, Virginia Iris Fernández, Analía Rizzi e Valeria Snitcofsky, 1ª edição, publicada em 2011, e *Historia la Argentina contemporánea*, dos autores Felipe Pigna, Marta Dino, Carlos Bulacio e Guillermo Cao, 4ª edição, publicada em 2009.

Tanto na sociedade argentina como na realidade brasileira constatamos uma profusão de abordagens sobre a ditadura, trazendo à tona esse passado recente, numa espécie de constante “retorno do acontecimento”. Com isso, analisamos os livros didáticos adotados na atualidade, especificamente na última década, entre os anos de 2008 e 2018, especialmente, por se coadunarem com as questões do presente. Eles refletem essa demanda, uma vez que suas narrativas, assim como outras elaboradas em jornais e na internet, trazem o debate desses acontecimentos para o presente, a partir de fortes referentes de memórias em disputas.

Convém esclarecer que, no caso da Argentina, o acontecimento da ditadura militar é evocado constantemente com os rituais que trazem o passado autoritário à tona no cotidiano das pessoas como, por exemplo, a *Passeata das Madres e Abuelas de Plaza de Mayo*. Já no caso brasileiro, como tratamos no primeiro capítulo desse estudo, ocorrem às fissuras da memória decorridas do silenciamento, da Lei de Anistia e da incompletude do processo tripartite da memória: verdade, justiça e reparação. Dessa forma, a ditadura no Brasil é pensada sob uma penumbra, do esquecimento comandado, da transição pactuada pelos próprios militares e da redemocratização organizada pelos agentes e simpatizantes da ditadura.

Pensando nessas demandas, selecionamos livros didáticos da Argentina adotados atualmente na última etapa do ensino básico, entre os anos de 2008 e 2018. No caso do Brasil, selecionamos livros da atualidade que foram aprovados no último processo de avaliação do livro didático, PNLD 2018. Eles foram tratados como objetos culturais de acesso para identificar as diferentes construções narrativas dos anos de ditadura em dois países do Cone Sul, através de um estudo comparativo, percebendo um caso à luz do outro. Começamos apresentando, em linhas gerais, um mapeamento das coleções analisadas.

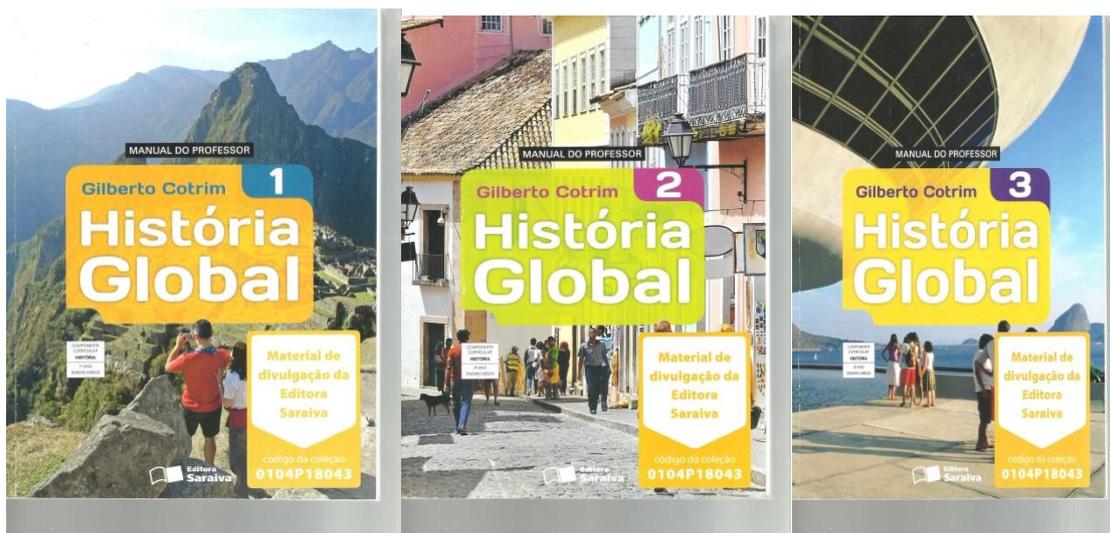
A obra de Alfredo Boulos<sup>40</sup>, *História, Sociedade e Cidadania*, integra uma coleção de três livros destinados a 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio e está organizada em quatro unidades compostas por dois a cinco capítulos. Cada uma delas é introduzida com duas páginas de abertura que trabalham imagens, textos e questões, lançando desafios e instigando o aluno à reflexão acerca do tema proposto.



Nessa coleção, os capítulos contêm uma abertura apresentando uma discussão geral do assunto que será trabalhado nas páginas seguintes. Eles são constituídos por textos básicos, imagens e seções regulares, estruturadas nos seguintes tópicos: *Para saber mais*; *Para refletir* e *Dialogando*. As atividades estão no final de cada capítulo na seção *Retomando*, consistindo em questões de vestibulares e Enem e na seção *Leitura e Escrita em História*, subdividida em *Leituras e imagem*; *Cruzando fontes* e *Leitura e escrita de textos* que ainda se subdivide em *Vozes do passado* e *Vozes do presente*. Há também uma seção denominada *Você cidadão* que fecha o capítulo de cada unidade. O tema da ditadura militar é analisado no capítulo 11 do volume 3, intitulado *O Regime Militar*.

<sup>40</sup> Alfredo Boulos é aluno do programa de doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História Política e Sociedade. Atuando principalmente nos seguintes temas: Representação, Imagens, africanos, afrodescendentes, livro didático e África. Participa da pesquisa que se insere num projeto maior do Programa de EHPS, da PUC-SP, intitulado "História das disciplinas escolares e do livro didático", mais precisamente no subprojeto que analisa livros didáticos do século XX. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

A coleção de Gilberto Cotrim<sup>41</sup>, História Global, por demais conhecida entre os professores do ensino médio, é composta por três volumes e orienta-se pela perspectiva cronológica e integrada de conteúdos relacionados à História da Europa, da África, da Ásia, da América e do Brasil, com ênfase em seus aspectos políticos, econômicos e sociais. A coleção está organizada em doze unidades temáticas, cada qual com três a sete capítulos.



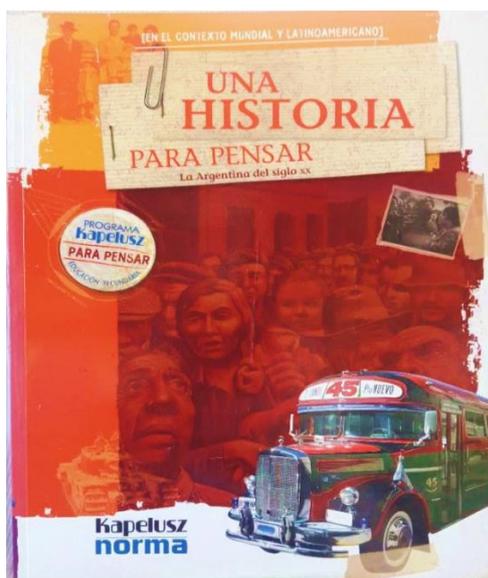
Na abertura de cada unidade da coleção analisada, o autor apresenta uma página dupla com imagem, que dialoga com aspectos dos conteúdos a serem trabalhados e uma caixa de texto intitulada *Conversando*, a qual se propõe a refletir os conhecimentos prévios dos estudantes. A página inicial de cada capítulo, por sua vez, traz uma imagem referente ao assunto a ser tratado e a seção *Treinando o Olhar*. As seções que atravessam os capítulos são: *Investigando*, *Interpretar Fonte*, *Em destaque*, *Oficina de História*, e o *Projeto Temático*, localizado ao final de cada volume<sup>42</sup>. O tema da ditadura militar é analisado no capítulo 14 do volume 3, intitulado *Governos militares*.

No cenário da historiografia didática na Argentina, o livro *Una Historia para pensar La Argentina del siglo XX* é uma obra adotada no ensino secundário e de autoria de Graciela

<sup>41</sup> Gilberto Cotrim é bacharel em História pela Universidade de São Paulo (USP), Licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie, professor de História na rede particular de ensino e advogado (COTRIM, 2016).

<sup>42</sup> Muitas dessas informações integram a resenha PNLD 2018. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

Browarnik<sup>43</sup>, Virginia Iris Fernández<sup>44</sup>, Analía Rizzi<sup>45</sup> e Valeria Snitcofsky<sup>46</sup>. Ela faz parte de um projeto que responde as necessidades dos alunos e professores em relação à aquisição de habilidades para a compreensão dos processos históricos e análises das mudanças e das permanências das sociedades no tempo. Os assuntos analisados nesta obra estão distribuídos em onze capítulos.



<sup>43</sup> Graciela Browarnik é mestre em Crítica e Difusão das Artes (UMA), Professora de História (INSP Joaquín V. González), especialista em Produção de textos críticos e difusão midiática das artes (IUNA). Tem publicado artigos sobre arte e política durante a ditadura militar argentina (1976-1983), Transmissão da moral comunista em PC argentino; Artistas militantes do PC argentino; Filhos de desaparecidos- Memória da ditadura militar na Argentina. É membro fundador da Associação de História Oral da República Argentina. Estagiária a cargo da criação do Arquivo Oral Subjetividade, Política e oralidade da Biblioteca Utopia do Centro Cultural Cooperación. Autora de textos escolares na área de Ciências Sociais (História - Cidadania) nas editoras AZ, Puerto de Palos, Kapelusz y SM. Disponível em: <ar.linkedin.com/in/graciela-browarnik-180a0839/>. Acesso em: 26 jul. 2018.

<sup>44</sup> Virginia Iris Fernández é docente no nível secundário e universitário, pela Universidade de Buenos Aires, das disciplinas de Introdução ao conhecimento da sociedade e do Estado e História econômica e social Geral e autora de livros didáticos da Editora Kapelusz, desde 2009. Acesso em: <[www.linkedin.com/in/virginia-iris-fernandez-a4622950](http://www.linkedin.com/in/virginia-iris-fernandez-a4622950)>. Acesso em: 19 ago. 2018.

<sup>45</sup> Analía Rizzi é especialista em Processos de Leitura e Escrita pela Universidade de Buenos Aires, Mestre em Análise da Fala. É autora e editora de textos para o ensino primário e secundário, foi professora na Universidade de Buenos Aires e atualmente é professora de Educação de adultos. Disponível em: <[www.linkedin.com/in/analía-rizzi-3979a9a9/](http://www.linkedin.com/in/analía-rizzi-3979a9a9/)>. Acesso em: 26 jul. 2018.

<sup>46</sup> Valeria Snitcofsky é professora e bacharel em História pela Faculdade de Filosofia e Letras da UBA e Doutora em História pela mesma universidade. Atualmente é pós-doutoranda da Conicet, com base no Instituto de Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (IDIHCS) - Universidade Nacional de La Plata. Ela também leciona desde 2004 no curso de história (FFyL - UBA). Como pesquisadora, especializou-se na história das vilas de Buenos Aires, com especial ênfase nas formas de negociação e confronto entre seus habitantes e agentes do Estado. Disponível em: <<http://posgrado.filo.uba.ar/snitcofsky-valeria-laura>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

Cada um dos capítulos da obra *Una Historia para pensar La Argentina del siglo XX* é composto de uma introdução que permite antecipar sinteticamente os conteúdos que serão abordados e algumas seções, tais como: *Las metas* que possibilita conhecer antecipadamente as habilidades e conhecimentos que se pretendem atingir; *Uma línea del tiempo*, que consiste numa localização temporal e espacial dos conteúdos estudados no capítulo; *Conceptos claves*, que aparece no início de cada tema, como um guia dos conceitos principais; *Glosario*, que aborda o significado de alguns termos, contribuindo para a compreensão do texto; *Al Mismo Tiempo*, permitindo estabelecer relações entre fatos e processos semelhantes em espaços geográficos diferentes; + *INFO* é uma seção que amplia a informação do texto central com exemplos; *Otras páginas*, trata-se de indicações que permitem relacionar os conteúdos de diversas páginas dentro do livro; *TIC*, uma seção que apresenta sugestões de sites e vídeos que podem enriquecer a compreensão do tema e *Las actividades*, que são exercícios elaborados nas últimas páginas. Esses capítulos estão organizados em unidades menores com temas que aparecem numerados, sendo que as imagens e mapas são trabalhados com frequência ao longo de todo o texto.

A abertura de cada capítulo contém uma página dupla com muitas imagens e alguns textos, indicando previamente os conteúdos que serão trabalhados. O tema da ditadura militar é analisado no capítulo 10, intitulado *América Latina y la Argentina entre 1976 y 1983*.

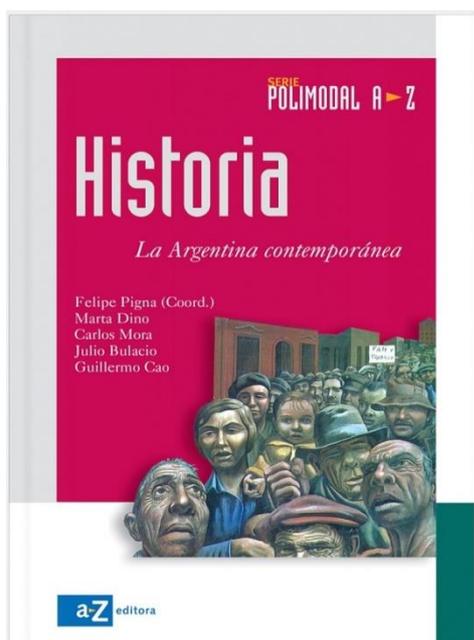
A obra *Historia la Argentina contemporánea*, dos autores Felipe Pigna<sup>47</sup>, Marta Dino, Carlos Mora, Julio Bulacio<sup>48</sup> e Guillermo Cao<sup>49</sup>, também adotada no ensino básico argentino traz uma visão atualizada dos processos históricos, em estreita relação com outras disciplinas que integram as Ciências Sociais, História e Cultura.

---

<sup>47</sup> Felipe Pigna é professor de História formado pelo Instituto Nacional de Professores Joaquín V González; Dirigiu o projeto "Veja a História" da Escola de Comércio Carlos Pellegrini da Universidade de Buenos Aires, que trouxe ao documentário 200 anos de história argentina através de treze capítulos. Ele é diretor do Centro de Divulgação da História da Argentina na Universidade Nacional de San Martín. Diretor da Coleção Bicentenária da Editora Emecé, que publica obras essenciais do pensamento argentino destes 200 anos. É consultor para a América Latina do History Channel, diretor da revista Caras y Caretas e <[www.elhistoriador.com.ar](http://www.elhistoriador.com.ar)>, o site de história mais visitado da Argentina. Disponível em: <<http://www.pigna.com.ar>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

<sup>48</sup> Julio Bulacio é professor de História do Instituto Nacional Superior de Professores Joaquín V. González. Licenciatura em História pela Universidade Nacional de Luján. Mestrado em História Universidade Nacional de Tres de Febrero. Acesso em: [http://filo.uba.ar/contenidos/carreras/artes/catedras/historiasocialgeneral\\_b/sitio/sitio/bulacio\\_cv.htm](http://filo.uba.ar/contenidos/carreras/artes/catedras/historiasocialgeneral_b/sitio/sitio/bulacio_cv.htm). Acesso em: 26 jul. 2018.

<sup>49</sup> Guillermo Cao é professor de História do Colégio Carlos Pellegrini, do curso de Ingresso das escolas secundárias da UBA. Tem publicado vários livros de texto e colaborações em diferentes diários, revistas, programas de rádio e televisão. Disponível em: <<http://elalmacendelibros.com.ar/2016/07/02/guillermo-maximo-cao>>. Acesso em: 26 jul. 2018.



Os temas desta obra estão sistematizados em nove capítulos com textos curtos distribuídos entre alguns subtítulos e atividades no final de cada um deles. O tema da ditadura militar na obra *Historia la Argentina contemporánea* é abordado no capítulo 8 que é intitulado *La Última Dictadura Militar*. Os textos desse capítulo são curtos e têm os seguintes títulos: *La Argentina em 1976*; *Consolidación del terrorismo de Estado*; *El proyecto económico de la dictadura*; *La deuda externa*; *La “apertura” de Viola*; *Los organismos defensores de los derechos Humanos*; *Gobierno de Leopoldo F. Galyieri*; *La Guerra das Malvinas*; *La Economía después de Martínez de Hoz*; *La política de la dictadura y la resistência obreira*; *La política cultural de la dictadura, La cultura subterrânea*; *Transformações no poder econômico*; *El retiro a los cuarteles*; *Ideas de uma época*.

Ao nos debruçarmos sobre esses livros didáticos de História do Brasil e da Argentina, nos deparamos com uma grande semelhança entre as configurações de suas páginas e as de páginas da internet. Constatamos que todos os livros analisados estão próximos, em termos físicos, das ferramentas e técnicas utilizadas pelas mídias digitais.

As configurações estruturais dos livros analisados são muito semelhantes entre si. Percebemos que os manuais de ensino, tanto os brasileiros quanto os argentinos, têm seus textos organizados a partir de muitos elementos e estratégias comuns. Eles geralmente iniciam a construção do conteúdo com uma ou duas páginas que fazem a abertura do assunto a ser trabalhado nas demais que compõe o capítulo. Essa abertura contém fotos e questões que

instigam a reflexão crítica, promovendo uma interpretação de imagens relacionadas à discussão que segue. Essa estratégia é utilizada em todos os livros analisados, com a exceção da obra *Historia La Argentina contemporánea* que não faz essa abertura, iniciando sua narrativa com uma explicação para o golpe de 24 de março de 1976.

Portanto, para compreendermos como o acontecimento sensível da ditadura militar é monumentalizado nas narrativas escolares nos livros didáticos do Brasil e da Argentina, utilizamos como aparato metodológico o recurso da História comparada. Nesse aspecto, são relevantes as reflexões lançadas por Kocka (2003, p. 39): “*Comparar em História significa discutir dois ou mais fenômenos históricos sistematicamente a respeito de suas similaridades e diferenças de modo alcançar determinados objetivos intelectuais*”. Com isso, debruçamo-nos em uma análise comparativa, investigando de maneira específica cada uma das obras apresentadas acima, com vistas a refletir sobre os sujeitos selecionados e as variadas estratégias usadas pelos autores nos dois países para a estruturação do acontecimento da ditadura militar.

### *2.2.1 A ditadura militar narrada nos livros didáticos brasileiros*

Na análise das obras didáticas brasileiras já apresentadas no tópico anterior, preocupamo-nos em identificar a maneira como os autores escolheram construir suas narrativas em termos teóricos- metodológicos. Com isso, percebemos tanto na coleção do autor Gilberto Cotrim, como nas obras de Alfredo Boulos uma ideia de História como um dado, que perpassa o texto, sendo apresentado sob um viés cronológico, a partir de aspectos, principalmente, políticos e econômicos desse período.

As narrativas analisadas se estruturam sob os seguintes componentes: são iniciadas com uma descrição de dados relacionados à ruptura com o regime democrático, a partir da interrupção do governo de João Goulart e da ascensão dos militares ao poder; acompanhada da apresentação das justificativas propostas na época para o golpe de 1964 e seguida de uma análise de cada um dos cinco governos dos presidentes militares, centrada em aspectos políticos e econômicos.

Em face das pressões militares, o presidente João Goulart, na noite de 1º de abril de 1964, deixou Brasília e voou para Porto Alegre. No dia 2 de abril, o presidente do Senado, Auro Soares de Moura Andrade, declarou vago o cargo de presidente da República e convocou o presidente da Câmara Federal, Rannieri Mazzilli, para assumir o governo. Efetivamente o controle político do país já estava sob a direção das Forças Armadas. Cada uma das

corporações militares (Exército, Marinha e Aeronáutica) indicou um representante para formar o autodenominado Comando Supremo da Revolução. (...) Durante 21 anos, a sociedade brasileira viveu sob o comando de governos militares. Até 1985 dois marechais e três generais se sucederam na presidência da República- Castello Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel e Figueiredo, contando com o apoio de várias lideranças civis (COTRIM, 2016, p. 238).

Com o golpe civil-militar que derrubou João Goulart em abril de 1964, os militares tomaram o poder político e nele permaneceram por 21 anos. A justificativa para o golpe foi à necessidade de restabelecer a hierarquia e a disciplina e livrar o país da “ameaça comunista”. Uma junta militar formada por oficiais das três armas (Exército, Marinha e Aeronáutica) assumiu o comando do país e, logo nos primeiros dias de abril, desencadeou uma violenta repressão contra pessoas, grupos e órgãos ligados ao governo anterior (BOULOS, 2016, p. 204).

Na obra de Cotrim, toda a narrativa central dialoga com uma ideia de tempo cronológico e linear, dividida nos seguintes tópicos: *governo Castello Branco – Primeiros passos do regime militar; governo Costa e Silva – o recrudescimento da ditadura; governo Médici- os anos de chumbo do Regime Militar; governo Geisel – o lento caminho da abertura política; governo Figueiredo – a transição do Regime Militar para a democracia*. No final do texto, o autor identifica uma lista de consequências da ditadura em um último tópico intitulado “*Um breve balanço – avanço tecnológico e problemas sociais*”.

A própria estratégia para a estruturação da narrativa que aborda o aumento da repressão nos primeiros governos, como uma espécie de escalada de autoritarismo, que é seguida por um caminho da volta da democracia, nos permite inferir que ela parte de uma ideia de História teleológica que aponta para um futuro. O autor, portanto, constrói o acontecimento da ditadura, mostrando o autoritarismo praticado de maneira crescente, principalmente durante o período do governo Médici, apontando para um futuro marcado pela volta da democracia, embora de maneira muito lenta, com avanços e muitos retrocessos.

Na obra de Boulos também percebemos essa estratégia, porém ela se apresenta de maneira mais implícita, já que o autor não organiza o texto em tópicos que referenciam os governos dos presidentes, muito embora também trabalhe uma sequência de dados políticos. Esses elementos são demonstrados numa linearidade que se estrutura do golpe de 1964 ao governo de Figueiredo, com o retorno muito lento da democracia.

O fio condutor da construção do acontecimento da ditadura nos livros brasileiros é o governo dos cinco presidentes militares acompanhado da decretação dos Atos Institucionais. Esses são os dois elementos principais dos textos que também evidenciam a resistência

democrática, crescente com a organização de passeatas, shows e de músicas de protesto que marcaram esse período.

Os sujeitos da repressão e da resistência aparecem ao longo de todas as narrativas, desde a deflagração do golpe até o período de abertura democrática. Os autores, portanto retratam as mais diversas formas que os brasileiros encontraram para reagir ao governo autoritário, como também demonstram a repressão sistematizada pelas autoridades do regime repressivo.

Nesse aspecto, ganha ênfase o aparato legislativo com os Atos Institucionais, como mecanismos do Estado para legitimar os atos persecutórios do governo, principalmente a decretação do Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968.

Com o aumento da repressão cresceu também a resistência democrática ao regime Militar, seja por meio de protestos de rua, oposição parlamentar, seja por meio de jornais, revistas, espetáculos teatrais, cinema e música. Em 1968, os estudantes brasileiros intensificaram suas ações contra a ordem dominante. Numa manifestação estudantil ocorrida no restaurante Calabouço no Rio de Janeiro, que oferecia comida a baixo custo, um estudante secundarista de 18 anos, o paraense Edson Luís Lima Souto, foi baleado e morto. Milhares de pessoas compareceram ao seu enterro, ao qual se seguiu uma onda de protestos. O maior deles ficou conhecido como **Passeata dos 100 mil**, manifestação pública que reuniu estudantes, intelectuais, políticos, trabalhadores e artistas como Chico Buarque, Milton Nascimento e Gilberto Gil (BOULOS, 2016, p. 208).

No Rio de Janeiro, mais de 100 mil pessoas saíram às ruas em passeata, no dia 26 de junho de 1968, em protesto contra o assassinato do estudante Edson Luís de Lima Souto, de 18 anos, morto pela polícia durante uma manifestação pública contra o regime militar. Alguns meses depois o governo reagiu com a publicação do Ato Institucional nº 5, ou, simplesmente, AI – 5 (COTRIM, 2016, p. 241).

Portanto, quando questionamos quais sujeitos são privilegiados nessas narrativas, identificamos os sujeitos da repressão e os sujeitos da resistência, sendo abordados principalmente estudantes e artistas. Os autores mostram ao longo dos seus textos as variadas formas encontradas para criticar o cerceamento das liberdades democráticas. Dentre elas com um desenho de Ziraldo que utiliza o humor para criticar a severa censura aos meios de comunicação e apresentando letras de canções de protesto como a música do compositor Geraldo Vandré *Pra não dizer que não falei das flores*, como mostramos a seguir:

**Interpretar fonte** **Humor de protesto**

Durante os governos militares, artistas, escritores e jornalistas protestaram contra o cerceamento das liberdades democráticas, entre eles, o escritor e desenhista Ziraldo.

Nesta tira, de 1968, Ziraldo utilizou o humor para criticar a ditadura, que impôs severa censura aos meios de comunicação.

Tira publicada no jornal *Correio da Manhã*, em 23 de junho de 1968. Faz parte do acervo da Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ.

• Qual é o humor expresso na tira? Escreva um texto relacionando o que está sendo representado na tira ao conteúdo estudado neste capítulo.

ZIRALDO DE: CORREIO DA MANHÃ, RIO DE JANEIRO, 23 DE JUNHO DE 1968.

Muitos intelectuais – professores, jornalistas, dramaturgos, atores, músicos – procuraram utilizar seu espaço de atuação para protestar contra o autoritarismo do governo militar. Foi o caso do cantor e compositor Geraldo Vandré, que, no III Festival Internacional da Canção, realizado no Rio de Janeiro, em 1968, apresentou a música *Pra não dizer que não falei das flores* (COTRIM, 2016, p. 241).

Tanto nos textos escolares elaborados por Cotrim, como por Boulos, ganham evidência os sujeitos da oposição que atuaram em shows, especificamente através da música e do teatro para reagir contra a ditadura militar.

A primeira grande manifestação de protesto dos artistas nacionais ao Regime Militar, que estreou no Teatro de Arena, do Rio de Janeiro, com a casa lotada, no final de 1964. Dirigido por Augusto Boal e escrito por Oduvaldo Viana Filho, Armando Costa e Paulo Pontes, o show *Opinião*, formado por Zé Keti, Nara Leão e João do Vale, mesclava teatro, música e poesia e representava um esforço de intelectuais e artistas populares para denunciar a pobreza e a injustiça social no Brasil (BOULOS, 2016, p.207).

Essas narrativas também partem de um viés economicista, já que os autores elaboram muitas explicações sobre o modelo econômico adotado durante a ditadura militar que abandonava o nacionalismo getulista e aderira à internacionalização da economia. Esse projeto teria contribuído para os interesses dos grandes empresários nacionais e internacionais, bem como proporcionado o aumento da desigualdade social no país.

Nesse sentido, logo no início do texto de Cotrim é criado um subtópico intitulado *Desenvolvimento e concentração de renda*, onde ele explica a aliança entre grupos brasileiros: “a burocracia técnica estatal (militar e civil), os grandes empresários estrangeiros e os

*grandes empresários nacionais*” (COTRIM, 2016, p. 241). Segundo o autor, devido a essa aliança, muitos historiadores se referem a uma ditadura civil-militar. Dessa forma, muito embora todos os presidentes tenham sido militares, ocorreu uma ampla coalisão golpista, formada principalmente por empresários interessados na modernização da economia.

Essas abordagens econômicas, embora perpassem toda a construção dos textos, são ainda mais elaboradas quando os autores se detêm ao governo do presidente Médici, momento de uma política econômica idealizada pelo ministro da Fazenda Delfim Netto, conhecida como “Milagre econômico”. Identificamos nas obras uma relação entre o crescimento da economia, atrelado a um aparato midiático que transmitia uma imagem de governo sério e comprometido. A ideia que essas narrativas trazem é de prosperidade econômica associada à propaganda de massa nos anos de 1970, durante os denominados anos de chumbo.

Os autores fazem um mapeamento da economia nesse período com textos que promovem explicações sobre o inédito crescimento e uma tabela que compara com períodos anteriores, como expomos a seguir:

Durante o governo Médici, ocorreu o chamado milagre econômico, que se caracterizou pela combinação de três fatores conjugados: crescimento da economia em cerca de 10% ao ano, taxas de inflação relativamente baixas (se comparada às dos anos que antecederam o Regime Militar) e aumento do comércio exterior em mais de três vezes. O principal responsável pela política que resultou no milagre econômico foi o economista Antônio Delfim Netto, ministro da Fazenda desde o governo anterior (BOULOS, 2016, p. 211).

O “MILAGRE” BRASILEIRO					
Ano	Crescimento PIB %	Inflação	Exportações US\$ Bilhões	Importações US\$ Bilhões	Dívida Externa US\$ Bilhões
1968	10	27	1,9	1,9	3,8
1969	10	20	2,3	2,0	4,4
1970	10	16	2,7	2,5	5,3
1971	11	20	2,9	3,2	6,6
1972	12	20	4,0	4,2	9,5
1973	14	23	6,2	6,2	12,6

Citado por PRADO, Luiz C. D.; SÁ, Fábio. O “milagre” brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967-1973). In: Jorge Ferreira e Lucília de Almeida N. Delgado. *O tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009; (O Brasil republicano; vol. 4); p. 223.

Os autores constroem um argumento em comum para a crise da ditadura militar no final dos anos de 1970: uma questão econômica que consistiu na falência do chamado milagre, a partir da crise do petróleo de 1973. A ditadura perdia, portanto, um dos seus principais argumentos ao demonstrar que não era capaz de promover o crescimento da economia. Assim, segundo essas obras didáticas, era iniciada uma abertura democrática lenta, gradual e segura nos dois últimos governos que sucederam a crise do milagre: Geisel e Figueiredo.

Constatamos que os autores narram a abertura democrática como sendo pactuada pelos próprios militares que foram criando condições favoráveis para que os agentes de Estado não fossem responsabilizados pelos crimes cometidos durante o período autoritário no país. Como por exemplo, com a criação da Lei de Anistia que perdoava os crimes políticos, contribuindo para a cultura do esquecimento e da impunidade no Brasil.

Em agosto daquele ano (1979), sob forte pressão popular, o Congresso aprovou a Lei de Anistia, que perdoava tanto os que tinham lutado contra o regime militar quanto os seus defensores (inclusive os agentes de segurança que haviam cometido atos de tortura) (BOULOS, 2016, p. 216).

Gilberto Cotrim analisa as consequências da ditadura que são listadas nas duas últimas páginas do capítulo intitulado de “*Um breve balanço*”, onde aborda “*um balanço resumido da situação socioeconômica do país durante os governos militares (1964-1985)*” (COTRIM, 2016, p. 252). Ele lista as conquistas modernizadoras no setor de infraestrutura (comunicações, energia, transportes) e os graves problemas gerados no setor social: “*Na área social os governos militares não fizeram grandes avanços. Os problemas existentes nos setores de educação, saúde, alimentação e emprego permaneceram iguais ou se agravaram*” (COTRIM, 2016, p. 252).

Na obra de Boulos, o desfecho da ditadura é explicado como consequência da crise da economia que, a partir de 1973, em corolário da Guerra árabe-israelense, os países triplicaram o preço do barril de petróleo, abalando intensamente a economia brasileira.

A crise na economia elevou a impopularidade do regime militar e, em 1982, a oposição venceu as eleições para governador em estados como São Paulo (Franco Montoro – PMDB), Minas Gerais (Tancredo Neves- PMDB), Paraná (José Richa PMDB) e Rio de Janeiro (Leonel Brizola- PDT). Entusiasmados com essa vitória, estudantes, operários, intelectuais, religiosos e políticos, como Ulysses Guimarães, organizaram diversas manifestações pela volta da democracia (BOULOS, 2016, p. 217).

As narrativas dos livros didáticos brasileiros analisados são curtas e fragmentadas em vários tópicos, com muitas seções, dentre elas: *Para saber mais*; *Para refletir*; *Dialogando*; *Glossário*; *Mais informações*; *Em Destaque*; *Interpretar fonte*. Essas seções situam-se constantemente ao longo de todo o capítulo e vai dialogando com a narrativa central que, como já pontuamos, analisa aspectos majoritariamente políticos e econômicos.

No entanto, a história temática aparece algumas vezes, sendo articulada fora do texto núcleo em fragmentos elaborados em caixas a parte, nas denominadas seções, como por exemplo, *Em destaque*: “*Tortura Nunca Mais - Diz o artigo 5º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada pelo Brasil, que ninguém será submetido à tortura ou castigo cruel, desumano ou degradante*” (COTRIM, 2016, p. 244).

Nessa parte do texto, o autor traz elementos da pesquisa realizada pelo projeto *Brasil Nunca Mais*, informando que através desse estudo foi constatada uma centena de estratégias diferentes de tortura com agressão física e psicológica aos presos políticos brasileiros.

### Em destaque Tortura: nunca mais

Leia um trecho do livro *Brasil: nunca mais*, em que o autor, Dom Paulo Evaristo Arns, denunciou os crimes praticados por integrantes dos órgãos de segurança a serviço dos governos militares.

Diz o artigo 5º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada pelo Brasil, que “ninguém será submetido a tortura ou castigo cruel, desumano ou degradante”.

Em 20 anos de regime militar, esse princípio foi ignorado pelas autoridades brasileiras. A pesquisa do projeto “Brasil: nunca mais” (1964-1979) mostrou quase uma centena de modos diferentes de tortura mediante agressão física, pressão psicológica e utilização dos mais variados instrumentos, aplicados aos presos políticos brasileiros [...] como o “pau de arara”, o choque elétrico, o “afogamento”, a “geladeira”, a “cadeira do dragão”, o uso de produtos químicos etc.

[...] crianças foram sacrificadas diante dos pais, mulheres grávidas tiveram seus filhos abortados, esposas sofreram para incriminar seus maridos.

O emprego da tortura foi peça essencial da engrenagem repressiva posta em movimento pelo regime militar que se implantou em 1964.

ARNS, Dom Paulo Evaristo. Prefácio. In: *Brasil: nunca mais: um relato para a história*. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 34-35.

- Retome os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, reproduzidos no capítulo 9. Elabore um texto apresentando como os governos militares e suas ações interferiram nesses direitos.

Com isso, vislumbramos que uma das obras analisadas faz menção direta às atrocidades cometidas durante esse período em que o Estado violava os Direitos Humanos. Para tanto, apresenta dados do importante estudo dirigido pelo arcebispo Dom Paulo Evaristo Arns, realizado entre 1979 a 1985 que gerou uma vasta documentação sobre a ditadura no

Brasil, sistematizando informações de mais de setecentos processos do Superior Tribunal Militar (STM) que revela a repressão política ocorrida no Brasil.

A obra de Gilberto Cotrim também informa, ainda que muito sucintamente, sobre o trabalho da Comissão Nacional da Verdade:

Nesse período, muitos brasileiros que se opunham a essa situação foram perseguidos, exilados, torturados ou mortos pelos órgãos de repressão política. Segundo a Comissão Nacional da Verdade, cerca de 50 mil pessoas tiveram a cidadania violada durante a ditadura militar.

Comissão Nacional da Verdade: instituição criada por lei, em 2011, com o objetivo de apurar graves violações dos Direitos Humanos ocorridas entre 1946 e 1988 (COTRIM, 2016, p. 244).

Ao tratar elementos como a criação da Comissão Nacional da Verdade, bem como dados informados por essa instituição que evidenciam graves violações aos Direitos Humanos, a narrativa traz à tona um forte referencial de reflexão ancorado na valorização da democracia e das liberdades dos sujeitos.

### 2.2.2. A ditadura militar narrada nos livros didáticos argentinos

No caso dos textos escolares argentinos também há uma sucessão dos quatro governos militares, até o retorno da democracia, entre 1982 e 1983, com o triunfo do presidente Raúl Alfonsín. Na obra *Una historia para pensar*, os autores estruturam o acontecimento da ditadura argentina de maneira tripartite: *primeira etapa do “Processo de Reorganização Nacional” (1976-1981)*; *Segunda etapa do “Processo de Reorganização Nacional” (1981-1982)* e *O retorno da democracia (1982-1983)*.

Percebemos que não há uma divisão de tópicos referindo-se especificamente a cada um dos presidentes, como ocorre em uma das obras brasileiras analisadas (História Global, de Gilberto Cotrim). Os autores compõem suas narrativas a partir de uma dimensão cronológica, porém, as elaboram, dividindo-as em três etapas: uma primeira que é compreendida do golpe de 24 de março de 1976 até a crise do modelo econômico implantado pelo ministro Martínez de Hoz; uma segunda fase que destaca a derrota argentina na Guerra das Malvinas e a forte mobilização pela volta da democracia e uma última etapa, a partir da vasta participação na campanha eleitoral com a vitória do presidente Raúl Alfonsín.

Em um dos livros argentinos analisados, a obra *Una Historia para pensar*, os autores relacionam a última ditadura militar desse país a outros governos autoritários da América do Sul, criando, dessa forma, tópicos para apresentar outras ditaduras deflagradas nos anos de

1960 e 1970: “*El Brasil: dictadura y resistências; los gobiernos militares em Bolivia; la dictadura em Chile, la dictadura uruguaia*” (BROWARNIC, 2011, p. 234). Nesta narrativa, os autores além de explicarem as outras ditaduras na América Latina à época da Guerra Fria, trazem exemplos de sujeitos que resistiram nesses países, como o poeta Uruguaio Mario Benedetti e o dirigente sindical brasileiro Luíz Inácio Lula da Silva, sobre o que refletimos melhor no tópico seguinte do nosso estudo acerca das memórias experienciais nos livros didáticos.

Nesse sentido, a narrativa também relaciona os métodos repressivos que se generalizavam por diversos países ditatoriais com a chamada Operação Cóndor. “*Esta experiencia sirvió para que militares latino-americanos extendieran sus métodos anticomunistas en Centroamérica*” (BROWARNIC, 2011, p. 230)<sup>50</sup>. O que nos permite inferir que há uma articulação nos textos escolares argentinos entre as ditaduras desencadeadas no Cone Sul, em termos de golpes que romperam com os processos democráticos e em termos de reação dos Estados, para combater fortemente a oposição ao regime implantado.

Também nos deparamos com uma preocupação dos autores de diferenciar o golpe de 1976 dos golpes anteriores na Argentina: “*A diferencia de golpes de Estado anteriores, em este caso las três fuerzas- el Ejército, La Armada y la Fuerza Aérea- actuaram fuertemente unidas, de maneira tal que decidieron compartir el gobierno y repartisse los cargos em partes iguales*” (BROWARNIC, 2011, p. 236)<sup>51</sup>.

Em todas as narrativas investigadas são muito utilizadas às expressões: “*terrorismo ou regime de terror do Estado*” que teria resultado no desaparecimento, na tortura e no assassinato de muitas pessoas. Nesse sentido, na obra *Historia la Argentina Contemporánea*, os autores criaram um subtítulo denominado *Consolidación del terrorismo de Estado* para explicar o que denominaram de “plano de repressão às organizações sociais que não compartilharem ao pensamento dos integrantes do governo militar” (PIGNA, 2009, p.273)<sup>52</sup>.

Tratava-se da utilização de métodos sistemáticos de torturas que, segundo os autores, no primeiro momento, era para obter informações, porém, com o prolongamento desses

---

<sup>50</sup> “Esta experiência serviu para que os militares latino-americanos estendessem seus métodos anticomunistas na América Central” (BROWARNIC, 2011, p.230). Tradução nossa.

<sup>51</sup> “A diferença de golpes de Estado anteriores é que neste caso as três forças- O Exército, a Marinha e a Força Aérea- atuaram fortemente unidas, de maneira tal que decidiram compartilhar o governo e repartir os cargos em partes iguais” (BROWARNIC, 2011, p. 236). Tradução nossa.

<sup>52</sup> “Plano de repressão às organizações sociais que não compartilharem o pensamento do governo militar” (PIGNA, 2009, p. 273). Tradução nossa.

métodos de violência, o objetivo passava a ser castigar os detidos, destruindo a sua dignidade e criando o que eles denominam de “cultura do medo”.

*La Fuerzas Armadas latino-americanas sostuvieron el argumento organista de que la nación estaba enferma y que solo ellas curarla mediante “procedimientos quirúrgicos”. Esto justificaba la imposición de **terrorismo de Estado**, es decir, la generalización del uso por parte del Estado de **métodos repressivos**, como el secuestro, la desaparición de personas, la tortura y el asesinato. Así, el Estado – que debe ser el garante de las libertades de la población- se convirtió en el ejecutor de una política de violación de los derechos humanos sin precedentes, que sembró el miedo entre la población (BROWARNIK, 2011, p. 232)<sup>53</sup>.*

*La tortura se utilizaba em um primer momento para obter información, pero la prolongada utilización de la misma tenía por objetivo el castigo por pensar diferente y la destrucción de la dignidade del detenido. Algunos secuestrados murieron durante las sesiones, los restantes permanecieron detenidos em los centros clandestinos que funcionaron em unidades militares o dependencias policiales (PIGNA, 2009, p.274)<sup>54</sup>.*

Com isso, quando questionamos quais sujeitos são privilegiados nas narrativas escolares argentinas, identificamos, assim como nos textos brasileiros, os agentes da repressão e os da oposição. Contudo, no caso argentino, os dados sobre as graves violações aos direitos humanos aparecem muito insistentemente nos livros que dedicam páginas inteiras para abordar a repressão cotidiana na vida das pessoas.

*Una sociedad vigilada: represión y resistências*  
*A partir del golpe de Estado de marzo de 1976, la sociedade argentina vivió bajo el control del Estado terrorista. La represión y la intimidación cotidianas produjeron despolitización de la sociedad. Sin embargo, algunas personas organizaron formas de resistència al autoritarismo (BROWARNIK, 2011, p. 238)<sup>55</sup>.*

<sup>53</sup> As Forças Armadas latino-americanas sustentaram o argumento organista de que a nação estava enferma e que só elas curariam mediante “procedimentos cirúrgicos”. Isto justificava a imposição do **terrorismo de Estado**, isto é, a generalização do uso por parte do Estado de **métodos repressivos**, como o sequestro, o desaparecimento de pessoas, a tortura e o assassinato. Assim, O Estado- que deve ser o guardião das liberdades da população- se converteu em executor de uma política de violação dos direitos humanos sem precedentes, que semeou o medo entre a população (BROWARNIK, 2011, p. 232). Tradução nossa.

<sup>54</sup> A tortura se utilizava no primeiro momento para obter informação, mas a prolongada utilização da mesma tinha por objetivo o castigo por pensar diferente e a destruição da dignidade do preso. Alguns sequestrados morreram durante as sessões, os demais permaneceram detidos em centros clandestinos que funcionaram em unidades militares ou dependências policiais (PIGNA, 2009, p. 274). Tradução nossa.

<sup>55</sup> Uma sociedade vigiada: repressão e resistências  
A partir do golpe de Estado de março de 1976, a sociedade argentina viveu sob o controle do Estado terrorista. A repressão e a intimidação cotidianas produziram a despolitização da sociedade. No entanto, algumas pessoas organizaram formas de resistência ao autoritarismo (BROWARNIK, 2011, p. 238). Tradução nossa.

Segundo esses textos escolares, muitos detidos morreram e outros permaneceram em centros clandestinos que funcionavam em unidades militares e policiais. Com as denúncias das vítimas e de seus familiares foram identificados mais de quatrocentos lugares de detenção distribuídos por todo o país.

Todos os livros argentinos analisados mostram dados sobre o estudo realizado pela Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas (CONADEP), apresentados em 1984, com a volta da democracia no país.

*Según el informe presentado em 1984, uma vez recuperada la democracia, por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (Conadep), la represión fue una acción terrorista realizada desde el Estado, dividida em cuatro momentos: el secuestro, la tortura, la detención em un centro clandestino y la ejecución. Los mas, com gran ostentación de armas y despliegue de personal e vehículos. También se realizaron secuestros em los lugares de trabajo. Luego del secuestro, se procedía al saqueo de la vivienda y em algunos casos se obligaba a la víctima a ceder la propiedad a sus secuestradores (PIGNA, 2009, p. 274)<sup>56</sup>.*

*Como parte fundamental del disciplinamiento social, el gobierno militar organizo una durísima **represión**, que implicaba la sistemática violación de los derechos humanos. De acuerdo com los principios de la Doctrina de la Seguridad Nacional, postuló la necesidad de la eliminación física y la desaparición de los inimigos (BROWARNIK, 2011, p. 237)<sup>57</sup>.*

Deparamo-nos com textos escolares que revelam as atrocidades cometidas pelo Estado terrorista de forma explícita, percebida até mesmo pelos usos dos termos nessas obras de “terrorismo de Estado” que aparece reiteradas vezes. Além de informações sobre mortes, sequestros de crianças pelos agentes do Estado, que nasciam nos hospitais militares e centros de detenção e os chamados “voos da morte”, uma estratégia de extermínio sistemático que consistia em lançar ao mar os prisioneiros ainda vivos.

---

<sup>56</sup> Segundo o informe apresentado em 1984, uma vez recuperada a democracia, pela Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas (Conadep), a repressão foi uma ação terrorista realizada pelo Estado, dividida em quatro momentos: o sequestro, a tortura, a detenção em um centro clandestino e a execução. No mais, com grande ostentação de armas e envio de pessoal em veículos. Também se realizaram sequestros nos lugares de trabalho. Depois do sequestro, se procedia à pilhagem da habitação e em alguns casos se obrigava a vítima a ceder a propriedade a seus sequestradores (PIGNA, 2009, p. 274). Tradução nossa.

<sup>57</sup> Como parte fundamental do disciplinamento social, o governo militar organizou uma duríssima **repressão**, que implicava na sistemática violação aos direitos humanos. De acordo com os princípios da Doutrina de Segurança Nacional, concorreu a necessidade da eliminação física e o desaparecimento dos inimigos (BROWARNIK, 2011, p. 237). Tradução nossa.

*La mayoría de estos detenidos fueron asesinados y sus cuerpos se enterraron en fosas comunes de los cementerios, bajo denominación de NN. Otros fueron arrojados al mar. Por eso no se hablaba de muertos e sino desaparecidos. La CONADEP documentó más de nueve mil casos de personas desaparecidas, pero aclaró que existían muchos más casos que no habían sido denunciados. Los organismos defensores de derechos humanos relaman por treinta mil. Los niños que nacieron mientras sus madres estaban detenidas, se transformaron en parte del botína repartir. Em algunos casos fueron criados por los propios asesinos de las fuerzas de seguridad. Este es el reclamo que realizan todovía hoy las Abuelas de Plaza de Mayo: la restitución de sus nietos a sus verdaderas familias (PIGNA, 2009, p. 274)<sup>58</sup>.*

Nessas narrativas ganham ênfase à atuação de organizações pelos direitos humanos durante a ditadura, principalmente o grupo das mães e avós de jovens presos e desaparecidos, Mães e Avós da Praça de Maio.

*La primera manifestación de resistencia frente a la represión fu ela organización del grupo de **Madres de Plaza de Mayo**. A principios de 1977, algunas madres de detenidos, desaparecidos, desesperadas por saber sobre sus hijos, comenzaron a reunirse los días jueves en la plaza. Esse mismo año se formó lá asociación de **Abuelas de Plaza de Mayo** que, desde entonces, reclama por sus nietos nacidos en los centros clandestinos de detención. Otras organizaciones defensoras de los derechos humanos, como el Servicio de Paz y Justicia, la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos y el Centro de Estudios Legales y Sociales también actuaron em este período (BROWARNIK, 2011, p. 239)<sup>59</sup>.*

Os autores também trazem à tona o relato das pessoas que sofreram com o terrorismo de Estado, a partir da exposição de depoimentos que transmitem dor e sofrimento causados nesse período. Esse tema foi melhor trabalhado mais adiante, ao sistematizarmos uma

---

<sup>58</sup> A maioria destes presos foi assassinada e seus corpos foram enterrados em valas comuns dos cemitérios, sob a denominação de NN. Outros foram atirados ao mar. Por isso não se falava de mortos e sim desaparecidos. A CONADEP documentou mais de nove mil casos de pessoas desaparecidas, mas declarou que existiam muito mais casos que não haviam sido denunciados. Os órgãos defensores dos direitos humanos reclamam por trinta mil. As crianças que nasceram mortas suas mães estavam presas, se transformaram em parte da recompensa a repartir. Em alguns casos foram criadas pelos próprios assassinos das forças de segurança. Esta é a reivindicação que realizam, todavia, atualmente as Avós da Praça de Maio: a restituição de seus netos a suas verdadeiras famílias (PIGNA, 2009, p. 274). Tradução nossa.

<sup>59</sup> A primeira manifestação de resistência frente à repressão foi à organização do grupo das **Mães da Praça de Maio**. Em princípios de 1977, algumas mães de presos, desaparecidos, desesperadas por saber sobre seus filhos, começaram a reunir-se nas quintas-feiras na praça. Nesse mesmo ano se formou as **Avós da Praça de Maio** que, desde então, reclamam por seus netos nascidos nos centros clandestinos de detenção. Outras organizações defensoras dos direitos humanos, como o Serviço de Paz e Justiça, a Assembleia Permanente dos Direitos Humanos e o Centro de Estudos Jurídicos e Sociais também atuaram neste período (BROWARNIK, 2011, p. 239). Tradução nossa.

reflexão sobre a memória da ditadura nos livros de História e, no caso da Argentina, com a utilização dos testemunhos da repressão que integram as narrativas escolares.

Nos textos argentinos a estratégia de criar seções que acompanham a narrativa central durante todo o capítulo também ocorre. Como, por exemplo, na obra *Una Historia para pensar*, os autores elaboram um texto intitulado *Estudo de caso* tratando o campeonato mundial de 1978 e a campanha “antiargentina”. “*Uma ocasião propícia para que o governo militar mostrasse ao mundo a imagem de um país unido e em paz*” (BROWARNIK, 2011, p. 242)<sup>60</sup>. A narrativa denomina de “uso político do futebol”, o fato das autoridades transformarem o acontecimento esportivo de 1978 em uma campanha que despertou um clima triunfalista. Aproveitando-se da vitória da seleção argentina na copa do mundo, para aprovação do governo militar, em que pesem as denúncias e a situação socioeconômica derivada do fracasso do plano de Martínez de Hoz.

O plano econômico proposto pela ditadura militar é evidenciado. Os autores elucidam que os golpistas teriam contado com o apoio dos setores capitalistas mais poderosos da Argentina. Para esses grupos era preciso modernizar a economia, combatendo a indisciplina e investindo na eficiência do Estado. A intenção era acabar com uma economia baseada na produção destinada ao mercado interno que, na visão deles, seria fomentada pela “indisciplina da classe trabalhadora” e reforçada pela “ineficiência do empresariado nacional”.

Portanto, para concretizar as propostas do governo, em consonância com os grandes empresários argentinos, foi designado o ministro da economia José Alfredo Martínez de Hoz, representante do liberalismo, vinculado aos organismos financeiros internacionais. Como é analisado, na obra *Historia La Argentina contemporánea*:

*Com la llegada a la presidencia del general Viola se planteó un nuevo proyecto para integrar al gobierno a los sectores civiles que habían apoyado en forma más o menos notorial al Proceso de Reorganización Nacional pero que comenzaban a formular algunas críticas a la política económica, advirtiéndole sobre las “consecuencias negativas que se venían a proyectar sobre los postulados del “Proceso de Reorganización Nacional” (PIGNA, 2009, p. 290)<sup>61</sup>.*

---

<sup>60</sup> “Uma ocasião propícia para que o governo militar mostrasse ao mundo a imagem de um país unido e em paz” (BROWARNIK, 2011, p. 242). Tradução nossa.

<sup>61</sup> Com a chegada à presidência do general Viola se planejou um novo projeto para integrar o governo aos setores civis que haviam apoiado em forma mais ou menos notória o Processo de Reorganização Nacional, mas começaram a formular algumas críticas à política econômica, advertindo sobre as “consequências negativas que vinham a se projetar sobre os postulados do “Processo de Reorganização Nacional” (PIGNA, 2009, p. 290). Tradução nossa.

Ao explicar o “*Programa de recuperação, saneamento e expansão da economia*”, os autores seguem a mesma estrutura das narrativas dos livros brasileiros ao abordarem o denominado “milagre econômico”: em que consistiu a política econômica; quem a criou, seu esgotamento, consequências para a sociedade e para a desestruturação do próprio regime. Então, ganham evidências nesses textos, as propostas de organização da economia, sobretudo no caso do Brasil, com o ministro Delfin Netto e, no caso da Argentina, com o ministro Martínez de Hoz.

O desfecho da ditadura argentina é explicado, nas narrativas analisadas, a partir de uma conjugação de fatores. Na obra *Una Historia para pensar*, os autores refletem esses elementos em dois tópicos intitulados *Segunda etapa del Proceso de Reorganización Nacional (1981-1982)* e *El retorno de la democracia (1982-1983)*. No primeiro, é apresentada a grave crise econômica vivida com o aumento da dívida externa, somada à mobilização política e social crescente e a derrota da Argentina na Guerra das Malvinas, em 1982. No segundo, os autores analisam que, apesar da pretensão dos militares estender o regime até 1984, a mobilização teria os obrigado a convocar eleições para outubro de 1983, com uma ampla participação dos cidadãos e vitória do candidato Raúl Alfonsín.

*Entre 1981 y 1982, la dictadura militar atravesó una profunda crisis. En médio de um clima de movilización política y social creciente, se sucedieron la crisis castrenses y los presidentes militares del período ejercieron breves mandatos. En 1982, la derrota argentina em la Guerra de Malvinas marcó el fin del poder militar y el comienzo de la retirada de la ditadura. La sociedade movilizada contra el gobierno dictatorial reclamo la vuelta de la democracia (BROWARNIK, 2011, p. 246)<sup>62</sup>.*

Segundo os autores, em meio ao fracasso do plano econômico, o desprestígio do governo e o crescente clima de oposição, as Forças Armadas decidiram recuperar a soberania do território da Ilha das Malvinas que era ocupado pelos britânicos desde 1833. Ocorre que essa guerra trouxe para a Argentina muitas consequências políticas. Os militares acreditavam que a recuperação desse território, que era uma causa considerada justa pela maioria dos povos argentinos, provocaria a adesão das pessoas à ditadura. O governo, portanto, partia de duas presunções que não foram concretizadas: a Grã-Bretanha não mobilizaria suas forças por um território tão distante e os Estados Unidos não tomariam partido, dada a sua relação de

---

<sup>62</sup> Entre 1981 e 1982, a ditadura militar atravessou uma profunda crise. Em meio a um clima de mobilização política e social crescente, se sucederam as crises militares e os presidentes militares do período exerceram breves mandatos. Em 1982, a derrota argentina na Guerra das Malvinas marcou o fim do poder militar e o começo da retirada da ditadura. A sociedade mobilizada contra o governo ditatorial reivindicou a volta da democracia (BROWARNIK, 2011, p. 246). Tradução nossa.

cordialidade com o presidente da Argentina. Essas duas ideias não se efetivaram, pois a primeira ministra Margaret Thatcher declarou Guerra e os EUA se associaram ao seu maior aliado da OTAN.

*La Guerra de las Malvinas, que em el imaginário de los militares legitimaria su poder ante la sociedad, produjo la mayor crisis que había vivido hasta entonces el régimen militar (...) Al conocerse la rendición, la Plaza de Mayo volvió a ser el lugar de concentración pero esta vez para una violenta protesta contra el gobierno militar, a la que este respondió con una dura represión* (BROWARNIK, 2011, p. 248)<sup>63</sup>.

Nesse cenário, os partidos políticos iniciaram uma campanha eleitoral que resultou numa mobilização cidadã pela defesa da questão dos Direitos Humanos. O alto grau de filiação em partidos políticos, principalmente o peronismo e o radicalismo, demonstrava o intenso entusiasmo das pessoas com a volta da democracia. Na Argentina, em 6 de dezembro de 1983 era dissolvida a Junta Militar e, em 10 de dezembro, diante de muita euforia popular, assumia a presidência Raúl Alfonsín.

### *2.2.3 Uma análise comparativa da construção do acontecimento sensível em livros didáticos do Brasil e da Argentina*

Tanto no caso das narrativas brasileiras quanto nos textos argentinos, vislumbramos o predomínio das versões da realidade política, governamental e econômica desse passado que ganham ênfase na trama do acontecimento, a partir de uma dimensão de tempo teleológica e linear. Elas são construídas sob uma base cronológica que segue até o final das ditaduras desses países. Nessa ótica, são analisados os governos dos presidentes militares, seguidos da elaboração das consequências deixadas pelo regime autoritário para essas sociedades.

Entretanto, nos textos escolares argentinos, constatamos que predominam em suas tessituras fortes denúncias de violação dos direitos humanos. Neste caso, ganha ênfase a intensa repressão vivida nos anos setenta, resultando na prisão, desaparecimento, sequestro e morte de muitos jovens. Segundo os textos, as vítimas eram membros de organizações guerrilheiras, trabalhadores, estudantes, docentes, donas de casa, atores e sacerdotes, em sua maioria jovens entre 20 e 30 anos de idade.

---

<sup>63</sup> A Guerra das Malvinas, que no imaginário dos militares legitimaria seu poder ante a sociedade, produziu a maior crise que havia vivido até então o regime militar (...). Ao decidir a rendição, a Praça de Maio voltou a ser o lugar de concentração, porém desta vez um violento protesto contra o governo militar, e este respondia com uma dura repressão (BROWARNIK, 2011, p. 248). Tradução nossa.

A sistemática violação dos direitos humanos integra a construção do conteúdo da ditadura militar na Argentina. Assim, nos deparamos com a tese II de Walter Benjamin, nos textos escolares. Para o filósofo, a historiografia é o tribunal de justiça de demandas do passado, pois os oprimidos de outrora esperam não só a rememoração do seu sofrimento, mas a reparação das injustiças, o que é denominado de redenção. Então, a historiografia didática argentina evoca o passado ditatorial de maneira a denunciar o controle do Estado terrorista exercido sobre a vida da sociedade com repressão e intimidações cotidianas que deixaram marcas traumáticas.

Outro elemento vislumbrado foi que, mesmo havendo tentativas de pensar em uma História temática ou em uma dimensão descontínua de tempo, as narrativas, no caso dos dois países, saem momentaneamente da ideia de tempo cronológico e rapidamente caem na armadilha do historicismo.

Contudo, predomina a visão continuísta da História, muito criticada em Walter Benjamin. Para o filósofo, o tempo histórico não poderia ser confundido com o tempo dos relógios que seria o tempo mecânico do pêndulo. As suas concepções têm raízes judaicas, tempo não seria uma categoria vazia e linear, mas indissociável de seu conteúdo. Benjamin se posiciona de forma absolutamente contrária à noção historicista quantitativa de tempo histórico. Considera a história uma articulação construída a partir de uma concepção qualitativa e descontínua de tempo. Ele opõe o tempo do progresso que seria reduzido a uma linha, uma dimensão mecânica, a uma noção de tempo descontínuo, heterogêneo, saturado pelo agora; já que o passado contém o presente. Conforme a definição de História e tempo, em Benjamin, em sua tese XIV, concebeu que:

A História é o objeto de uma construção, cujo lugar não é formado pelo tempo homogêneo e vazio, mas por aquele saturado pelo tempo-de-agora. Assim, a Antiga Roma era, para Robespierre, um passado carregado de tempo-de-agora, passado que ele fazia explodir do contínuo da História (BENJAMIN *apud* LOWY, 2005, p. 119).

A relação entre passado e presente em Benjamin, não é uma relação de mera sucessividade, já que o passado é, muitas vezes, contemporâneo do presente. Benjamin é um recurso salutar para desconstruirmos a noção de tempo finito que caminha ao progresso de maneira linear e que pode confundir o tempo histórico com o tempo físico dos relógios. Ele enuncia uma concepção que privilegia a descontinuidade, as reflexões que passam por verdadeiras metamorfoses de sentidos, onde o passado se mistura ao presente, de modo

heterogêneo e descontínuo. Opõem-se as ideias tradicionais de progresso, de tempo mecânico, de causalidade ou de totalidade.

Entretanto, essa noção de tempo vislumbrada nas narrativas escolares é homogênea, trata-se de uma temporalidade quantitativa, que segue de maneira linear às ações políticas governamentais, à construção do aparato jurídico que legitimava o governo autoritário e à caracterização da economia.

Com isso, constatamos a adoção de um modelo linear como estratégia organizadora do tema. Os textos brasileiros e argentinos articulam um começo, meio e fim, numa dimensão teleológica. Nos livros investigados a ideia de tempo é cronológica, tomando por base a dimensão teleológica da História, a partir da compreensão de presente superior ao passado e confiança no futuro que seria, portanto, melhor.

Os autores brasileiros e argentinos narram utilizando um critério de tempo contínuo: iniciam a construção do acontecimento das ditaduras pelos golpes que romperam as democracias, perpassando pelos governos dos presidentes, que é o elemento estruturador dos textos e, finalizam com as consequências dos regimes ditatoriais.

Com relação aos processos que desencadearam o golpe militar, as narrativas brasileiras e argentinas partem de um conjunto de argumentos em comum. Elucidam que o golpe civil-militar interrompeu o governo de João Goulart sob três argumentos: era necessário retomar a ordem, era preciso livrar o país da “ameaça comunista” e restabelecer o crescimento da economia. Destacam também o modelo econômico dependente do capital externo adotado durante os governos militares para promover um suposto crescimento econômico que servia de justificativa para o regime implantado.

Já no caso dos textos argentinos constatamos uma relação entre o golpe de 1976 que interrompeu o governo da presidente María Estela Martínez Perón com outras rupturas democráticas ocorridas na América Latina. Comparação essa que não ocorre nos livros brasileiros analisados.

Esta preocupação de relacionar as ditaduras da América Latina é tão explícita nos textos argentinos que o próprio título do capítulo na obra *Una Historia para pensar é “América Latina e Argentina entre 1976 y 1983”*. Na abertura, os autores listam uma relação de finalidades, dentre elas apresentam: “*comprender las características políticas y*

*económicas de América Latina durante el período de 1976-1983 y analizar las causas del golpe de Estado de 1976 en la Argentina* ”<sup>64</sup> (BROWARNIK, 2011, p. 230).

Portanto, identificamos nessas narrativas didáticas comparações a outros regimes autoritários vividos pelos países latino-americanos. Os autores elaboram tópicos para relatar as ditaduras em outras regiões da América Latina nessa temporalidade, tais como: Chile, Uruguai, Paraguai, Bolívia e Brasil.

O golpe argentino é explicado também a partir de uma pluralidade de circunstâncias que levaram a politização das Forças Armadas para implementação da Doutrina de Segurança Nacional. Dentre os elementos usados para a compreensão do processo de ditadura iniciado em 1976, o denominado Processo de Reorganização Nacional, alguns se confundem com os elementos explicativos para o golpe no Brasil em 1964, como: restituição da ordem e transformação da economia, a partir da internacionalização da estrutura produtiva. Além de outros argumentos como: a racionalidade técnica com a burocratização dos órgãos públicos e a exclusão política dos setores sociais.

Constatamos que, na construção do acontecimento ditadura militar nos livros analisados, são evocadas, de maneira acentuada, as fortes violações aos direitos humanos, principalmente nas narrativas argentinas, o que implica também em falar no trabalho da memória de pessoas que foram presas, exiladas, torturadas, mortas, sequestradas e desaparecidas, durante esse passado doloroso.

Com isso, também procuramos investigar a ideia de memória ensejada nessas obras no tópico a seguir. A partir de um olhar atento, buscamos perceber a elaboração dos processos de memória e esquecimento estruturados nas narrativas dos livros didáticos do Brasil e da Argentina.

### **2.3 Os livros didáticos como mídias de suporte da memória cultural**

A comunicação entre épocas necessita da preservação e da partilha de informações que supere os abismos, causados, muitas vezes, pelo transcurso do tempo. Segundo Aleida Assmann, o diálogo entre diferentes temporalidades é interrompido quando um dado repositório de conhecimento partilhado se perde. Nesse sentido, estamos diante do complexo

---

<sup>64</sup> “compreender as características políticas e econômicas da América Latina entre 1976-1983 e analisar as causas do golpe de Estado na Argentina” (BROWARNIK, 2011, p. 230). Tradução nossa.

fenômeno da memória e suas variáveis ocorrências, já que ele não deve ser definido de forma unívoca, por nenhuma área do conhecimento.

Portanto, reconhecemos que o fenômeno da memória tem sido tratado intensamente nos últimos tempos, sobretudo a partir dos anos de 1980, com olhares analíticos diversos que buscam compreendê-lo com recursos epistemológicos inerentes a cada campo. O tema memória tem sido abordado, sob leituras e técnicas cada vez mais densas, mostrando que os interesses transcendem os espaços de investigação, o que tem causado um fascínio duradouro nas ciências naturais, sociais e tecnologias da informação.

Estamos diante de uma variedade de abordagens sobre a memória que nos indica que nenhuma área pode monopolizá-la. Diante disso, o presente estudo se filia à concepção de memória que só pode ser acionada com relação ao que é passado, necessariamente, a partir de um caráter retrospectivo. “*Só se fala tanto em memória, porque ela já não existe mais*” (NORA *apud* ASSMANN, 2011, p. 15).

Sabemos que o passado está em estreita relação dialógica com o presente, a tal ponto que é possível confundirmos ou termos dificuldades de distinção entre os liames temporais tênues que se entrecruzam em nossas vistas. No entanto, só podemos falar em memória com relação ao que já se instalou no tempo pretérito, o que já foi consolidado. Com isso, a memória é a recordação do ocorrido que, assim como a escrita da História, opera com uma seleção do que vai ser lembrado e o que fica esquecido, afinal o processo de recordar também pressupõe o esquecimento, diante da impossibilidade do armazenamento integral de dados pela mente humana.

Também é importante destacar que “*não há memória que possa embalsamar o passado, pois as mariposas vão entrar*” (WORDSWORTH *apud* ASSMANN, 2011, p. 21). Isso porque o passado é sempre novo, ele é uma construção baseada no presente, nos questionamentos e interesses em disputa e em transformação. Acreditamos que o presente orienta o passado como o maestro guia uma orquestra e, a depender da direção que o presente estabelece, o passado pode tornar-se longo, curto, vir à tona ou ser silenciado.

As visões do passado (segundo a fórmula de Benveniste) são construções. Justamente porque o tempo do passado não pode ser eliminado, e é um perseguidor que escraviza ou que liberta, sua irrupção no presente é compreensível na medida em que seja organizado por procedimentos da narrativa, e, através deles, por uma ideologia que evidencie um *continuum* significativo e interpretável do tempo. Fala-se do passado sem suspender o presente e, muitas vezes, implicando também o futuro (SARLO, 2007, p. 12).

A História, enquanto operação escrita é uma narrativa construída a partir de um conjunto de métodos, critérios científicos, inerentes ao ofício do historiador. No caso do nosso estudo, estamos diante de uma operação historiográfica escolar sobre as ditaduras. Enquanto que a memória desse passado não é uma construção que se dá a partir de regras rígidas, ela é um ato de recordar mais fluido que, no entanto, também seleciona o que vai ser evocado e o que vai ser esquecido.

Compartilhamos com as contribuições lançadas por Aleida Assmann, que não exclui totalmente a História da Memória. Uma escrita da História é ao mesmo tempo, um trabalho da memória. Assim, são dois modos de recordação que não se distanciam por completo e não se confundem. Nesse sentido, a polarização plena, como alerta a autora, é considerada insatisfatória.

Trabalhamos com dois níveis de memória que se relacionam entre si: memória cultural, capaz de superar períodos guardando informações por gerações posteriores e memória comunicativa que se baseia nas lembranças orais podendo ligar diferentes gerações.

Problematizamos, nesse ponto do nosso estudo, a memória cultural da ditadura militar, que optamos chamar de passado sensível, por se tratar de um período marcado pela perseguição, censura, prisão, tortura, desaparecimento e morte que deixaram muitas fissuras na sociedade brasileira e argentina. A memória cultural é um conjunto de recordações que, quando acionadas podem superar gerações, numa transposição de tempos. Ela não pertence a nenhum grupo específico, mas é capaz de provocar sensibilidades nos mais diversos indivíduos que dela se apropriarem e significarem.

Também é preciso reconhecer a dependência da memória cultural em relação às mídias, ou seja, os mecanismos externalizadores que acionam a recordação. O ato de recordar não dá prosseguimento sozinho, necessita de negociação e mediação, através da língua, imagens ou rituais. Sem esses meios de armazenamentos externos não teremos memórias culturais que transpõe gerações e épocas.

Para Assmann, a escrita é a mídia preferencial da memória em relação a uma infinidade de meios de armazenamentos, por ser um dispositivo muito confiável para a perpetuação do ocorrido, uma espécie de permanência supratemporal. Nos filiamos a essa reflexão para constatar que a escrita dos livros didáticos de História é uma operação memorativa da ditadura que possibilita que as recordações sejam externalizadas. Os alunos e professores podem se envolver com esse passado, apropriando-se, significando-o, mesmo que não tenham vivido o período, como se fossem diálogos que perpassam os intervalos de tempo.

A escrita da ditadura no contexto escolar é um *médium* da memória do passado autoritário, já que é um instrumento que aciona a recordação do que possivelmente não foi presenciado, mas com meios de armazenamentos externos, pode superar os intervalos do tempo. “*A escrita é uma arma eficiente contra a segunda morte social, o esquecimento*” (ASSMANN, 2011, p. 195). Os textos escolares constroem o acontecimento da ditadura militar e ao elaborá-lo criam mensagens que protegem contra ameaça do esquecimento por ter uma força memorativa.

Imersos em tal contexto, procuramos refletir, nesta parte do estudo, as seguintes questões: como as narrativas escolares operam com o conceito de memória? Indagamos se elas trabalham com essa dimensão de recordar o passado. Que tipo de memória elas evocam? Seria uma memória funcional? Ou seria uma memória cumulativa?

Cabe esclarecermos que denominamos de memória funcional àquela recordação que se refere a um determinado grupo, vinculando valores que o orienta em direção ao futuro, promovendo um senso de identidade entre os seus membros. Denominamos de cumulativa a memória desvinculada de um portador específico que supera passado e presente e suspende valores e normas.

Então, ao nos debruçarmos sobre a análise dos textos da obra *Una História para pensar*, deparamo-nos com uma seção denominada *memória e esquecimento*, logo na abertura do capítulo que retrata a ditadura militar (A América Latina e a Argentina entre 1976 e 1983). A seção apresenta um poema que reflete sobre os deveres do exílio, do poeta Juan Gelman, transcrito, a seguir:

*De los deberes del exilio:  
No olvidar el exilio/  
Combatir a la lengua que comete el exilio/  
No olvidar el exilio/ o se ala tierra/  
O se ala pátria o lechita o pañuelo/  
Donde vibrábamo/ donde niñábamos  
No olvidar las razonesdel exilio/  
La dictadura militar/ los errores  
Que cometimos por vos/ contra vos  
Tierra de la que somos y no eras  
A nuestros pies/ como alba tendida/  
Y vos corazoncito que mirás  
Cualquier mañana como olvido/  
No te olvides de olvidar el olvido (GELMAN apud BROWARNIK, 2011, p. 230)<sup>65</sup>.*

---

<sup>65</sup> Dos deveres do exílio:  
Não esquecer o exílio/  
Combater a língua que combate o exílio/

Os autores da obra *Una história para pensar* elaboram questões numa atividade que segue o poema, a fim de problematizar a relação entre o exílio e os processos autoritários na América Latina. Solicitam que os alunos pesquisem quem foi o autor do poema, Juan Gelman, e como se vincula sua história pessoal ao tema por ele abordado. Pedem também para os alunos analisarem “os deveres do exílio” e questiona por que o poeta menciona a seguinte citação: “não te esqueças de esquecer o esquecimento”. A atividade é concluída com a solicitação para que, em classe, reflitam sobre o valor da memória histórica.

Juan Gelman é um poeta judeu argentino, autor de livros que lhe possibilitou ganhar vários prêmios literários. Teve sua história de vida marcada pelo sequestro e assassinato de seu filho e nora, rapto de sua neta pelos militares da ditadura argentina e o seu subsequente exílio na Europa. O horror da vida política por ele vivenciado, de maneira tão trágica, não permitiu que rompesse com o lirismo.

No poema citado no texto escolar argentino, Juan Gelman, com jogos de palavras, retrata as dolorosas consequências do exílio. Entre os versos, com pausas rítmicas, perpassam reflexões como dor, em consequência do abandono de sua terra e a necessidade de não esquecer o exílio, que é um componente dos horrores causados pela ditadura militar argentina.

Portanto, vislumbramos nessas narrativas o trabalho com a memória experiencial das testemunhas da época que, para evitar que suas experiências fiquem esquecidas no futuro, elas são traduzidas em memória cultural e suportadas em mídias. Os portadores materiais da memória como monumentos, memoriais, museus ou arquivos acionam a lembrança e recuperam o passado, como o livro didático que, com suas narrativas, assume também essa função de evitar que os testemunhos de vida se percam no tempo.

Koselleck, no entanto, opõe lembrança pessoal à pesquisa histórica. Para ele, a pesquisa que requer critérios mais sólidos, pálicos e menos saturados de empirismo, resulta

---

Não esquecer o exílio/ Ou seja a terra/  
 Ou seja a pátria o leitinho o lenço  
 De onde olhávamos/ de onde cuidamos  
 Não esquecer as razões do exílio/  
 A ditadura militar/ os erros/  
 Que cometemos por vós/ contra vós/  
 Terra de lá que somos e não era  
 A nossos pés/ Como amanhecer deitado/  
 E vós coração que olhas  
 Qualquer amanhã esquecido/  
 Não se esqueças de esquecer o esquecimento  
 (GELMAN *apud* BROWARNIK, 2011, p 230). Tradução nossa.

em um processo de cientificização. Essa objetividade não é só uma questão de método e padrão crítico, mas também uma extinção da dor e da consternação.

Em Assmann, ocorre o processo oposto ao identificado por Koselleck. O acontecimento do holocausto não sofreu palidez com o passar do tempo, com as crescentes publicações científicas acerca do evento. Pelo contrário, está cada vez mais vivo e mais próximo do que se imaginava. Então, não ocorre necessariamente uma oposição entre escrita científica e memória, uma vez que, uma prática pode se valer da outra, sem, no entanto, destituí-la. Ambas, como já dito, são formas de recordação que não se confundem, tampouco se distanciam totalmente.

Constatamos no poema de Juan Gelman, um discurso do dever da memória nas narrativas escolares argentinas, através do testemunho de uma vítima que traduz em versos o sofrimento por ela vivido. Para Beatriz Sarlo, o testemunho foi um instrumento jurídico de grande valor após a ditadura militar na Argentina, pois passou a ser uma forma de reconstrução do passado, quando outras fontes teriam sido destruídas pelos agentes do Estado terrorista. A autora esclarece que os atos da memória foram peças fulcrais na transição democrática apoiada por vezes pelo Estado e, de forma permanente, pelas organizações da sociedade.

Então, constatamos que esse campo conflituoso da memória também é retratado na dimensão escolar argentina, logo no início do texto acerca da ditadura militar, evocando o dever de memória em combate ao esquecimento.

É evidente que o campo da memória é um campo de conflitos entre os que mantêm a lembrança dos crimes de Estado e os que propõem passar a outra etapa, encerrando o caso mais monstruoso de nossa história. Mas também é um campo de conflitos para os que afirmam ser o terrorismo de Estado um capítulo que deve permanecer juridicamente aberto, e que o que aconteceu durante a ditadura militar deve ser ensinado, divulgado, discutido, a começar pela escola. É um campo de conflito para os que sustentam que o “nunca mais” não é uma conclusão que deixa para trás o passado, mas uma decisão de evitar, relembando-as, as repetições (SARLO, 2007, p. 20).

A narrativa escolar argentina ao fazer uso do testemunho como recurso para a reconstituição do passado utiliza, como reflete Beatriz Sarlo, o que já é presente na literatura desde o século XIX: “*o relato e discurso indireto e livre: modos de subjetivação do narrado*”. (SARLO, 2007, p. 18). As produções atuais se propõem a reconstituir o que a professora argentina chama de texturas da vida e a verdade abrigada na rememoração da experiência, a partir da valorização da primeira pessoa como ponto de vista, da reivindicação de uma

dimensão subjetiva que atualmente se expande sobre os estudos do passado. Trata-se de uma espécie de “guinada subjetiva”.

Esses discursos testemunhais vieram à tona na realidade argentina na reconstituição democrática, ocupando um lugar muito visível na esfera jurídica, política, social e, como se percebe, também na historiografia didática. A memória apareceu, portanto, como um bem comum nessa sociedade, um dever, uma necessidade jurídica, moral e política que é refletido na dimensão escolar. O texto ora analisado traz à tona a experiência testemunhal de uma vítima, solicita a pesquisa sobre sua vida para uma vinculação cognitiva entre a sua história de vida, o exílio e as ditaduras na América Latina.

Os debates do holocausto nazista e das ditaduras na América Latina se entrelaçaram no campo da História e da memória a partir dos anos de 1980. Muitas dessas versões estavam empenhadas em denunciar os terrorismos de Estado praticados nessas sociedades e capazes de promover muito sofrimento. Os julgamentos ocorridos na Argentina dos agentes da repressão foram possíveis graças aos discursos testemunhais dos que tinham sofrido ou daqueles que sabiam do sofrimento de outrem.

Também constatamos os usos dos discursos testemunhais em outra obra argentina analisada: *Historia La Argentina contemporánea*. Os autores elaboram uma rememoração da experiência, a partir de uma dimensão subjetiva, expondo o testemunho de Adriana Calvo de Laborde, sobrevivente de um campo de concentração, numa seção intitulada *Os campos de concentração e a sociedade*, conforme transcrevemos a seguir:

*“Lo que quiero explicar es que cuando uno habla de centros clandestinos de detención, muchas veces se tiene da idea de lugares ocultos, perdidos em el médio del campo, incluso muchas veces me han preguntado si estábamos bajo tierra o si estaban muy escondidos. Creo que es bueno alarar que los centros clandestinos de detención, em su gran mayoría, eran instituciones oficiales, comisariás o edificios del Ejército, la Marina o la Fuerza Aérea. Es mucho más terrible tener una persona querida desaparecida, no saber donde está, no saber si está viva o está muerta, que tener la certeza de está muerta. (...)” Testimonio de Adriana Calvode Laborde, sobreviviente de um campo de concentración, em el documental Historia Argentina 1976-1983, dirigido por Felipe Pigna (PIGNA, 2009, p. 275)<sup>66</sup>.*

---

<sup>66</sup> “O que quero explicar é que quando um fala de centros clandestinos de detenção, muitas vezes se tem a ideia de lugares ocultos, perdidos no meio do campo, inclusive muitas vezes já me perguntaram se estávamos debaixo da terra ou se estavam muito escondidos. Creio que é bom lembrar que os centros clandestinos de detenção, em sua grande maioria, eram instituições oficiais, delegacias ou edifícios do Exército, da Marinha e da Força Aérea. É muito mais terrível ter uma pessoa querida desaparecida, não saber onde está não saber se está viva ou está morta, que ter a certeza de estar morta (...)” Testemunho de Adriana Calvo de Laborde, sobrevivente de um campo de concentração, no

Ao analisarmos os textos escolares argentinos contatamos uma *guinada subjetiva* do testemunho que ganhou evidência na dimensão jurídica, política e no ensino escolar de História. Como se percebe pela leitura atenta do testemunho acima transcrito, o livro didático faz uso da narração memorialística de uma vítima da repressão que sobreviveu às atrocidades dos centros clandestinos de detenção. A História didática, portanto, dialoga com a subjetividade, por meio de um relato em primeira pessoa que aciona o passado repressivo.

O livro, na condição de mídia da memória cultural do passado sensível, informa aos alunos e professores as experiências de uma vítima que esclarece elementos importantes sobre a tortura praticada nesse período. Fica claro, a partir do seu testemunho, que a maioria dos centros clandestinos não eram localizados em lugares afastados, pelo contrário, eram as próprias sedes da Marinha, Exército e Forças Aéreas, localizadas, muitas vezes, em áreas centrais da cidade de Buenos Aires.

Além disso, a vítima retrata, a partir de uma dimensão subjetiva, a dor dos familiares de muitas pessoas desaparecidas. Segundo o testemunho, era muito mais terrível uma pessoa querida desaparecida do que a certeza de que ela estaria morta. Por isso, quando os prisioneiros dos centros clandestinos eram libertados, tratavam de ir transmitir notícias aos parentes dos demais presos, desaparecidos ou mortos pelo Estado terrorista, promovendo uma paralisação, causada pelo receio das atrocidades praticadas. A vítima acredita que o porquê de alguns serem libertados era justamente para servirem de correio de transmissão do horror para amedrontar a sociedade e todos aqueles que persistissem em lutar contra a ditadura.

O livro *Historia la Argentina contemporánea* também apresenta uma reportagem com Hebe Bonafini, presidente da Associação das Mães da Praça de Maio, como transcrevemos a seguir:

*“Viene diciendo que tenía un Hermano desaparecido, un chico rubio, que se llamaba Gustavo Niño, y que no tenía madre y que no tenía padre y que quería hacer la denuncia del Hermano y nosotras decíamos: ay, cuidate, que tenemos miedo que lleven-, y él decía; - No, no me va pasar nada. Cuando estábamos reuniendo dinero para la primera solicitada, el 8 de diciembre de 1977, este hombre, que no era outro que Alfredo Astiz, entró em la Iglesia Santa Cruz com outro grupo de hombres y besando a las personas que había que secuestrar, las marcó para que cuando salían de la missa ahí la Marina hiciera el secuestro – la Marina y algunas otras fuerzas- de la monja francesa Leonie Duquet, um grupo de jóvenes, Ester Balostino de Careaga y Mary Ponce”. Reportaje de los autores a Hebe de Bonafini, presidenta de la Asociación Madres de Plaza de Mayo (línea fundadora) para del documental*

*Historia Argentina 1976-83, dirigido por Felipe Pigna* (PIGNA, 2009, p. 285)<sup>67</sup>.

A narrativa escolar enfatiza a resistência contra a ditadura militar argentina e, nesse cenário, a memória da Associação das Mães da Praça de Maio ganha evidência, através do testemunho em primeira pessoa da presidente Hebe de Bonafini. Segundo os autores, a sua atuação alcançou importância que transcendeu as fronteiras da Argentina, já que esse grupo de mulheres começou a realizar denúncias à imprensa internacional, lutando por justiça para os responsáveis pelo desaparecimento de seus filhos. Essas mulheres, como visto no testemunho acima, também foram vítimas das torturas e sequestros e integraram as listas de desaparecidos, como sua presidenta Azucena Villa e quem colaborasse com a associação, como foi o caso das religiosas francesas Leonie Duquet e Alice Dumont.

Durante o campeonato mundial de 1978, muitos jornalistas estrangeiros foram entrevistá-las, o que gerou uma denúncia mundial da violação dos direitos humanos em conjunto com a propaganda que realizavam os exilados argentinos na Europa.

Identificamos nesses textos escolares a memória funcional que especifica as experiências de um grupo, citando nomes, profissões, histórias de vida, testemunhos, etc. Compreende a memória experiencial das testemunhas que declara, que publiciza o vivido, monumentalizando a experiência numa mídia de memória, a escrita que eternaliza o passado, sobrepondo épocas.

Nessa perspectiva, a obra *Una História para pensar*, analisa a história de vida de pessoas que foram perseguidas pelas ditaduras em diferentes países da América Latina, em uma seção intitulada *Mais informações*. Esse texto é formulado nas laterais das páginas acrescentando elementos à narrativa principal. Cita, portanto, exemplos de artistas e trabalhadores sindicalistas que foram vítimas da repressão, exilados em países europeus, Estados Unidos, Canadá e México.

Os autores refletem rapidamente sobre os exílios latino-americanos e elaboram textos informando as histórias de vida de alguns dos exilados das ditaduras no Cone Sul. Ganham

---

<sup>67</sup> “Veio dizendo que tinha um irmão desaparecido, um garoto loiro, que se chamava Gustavo Niño, e que não tinha mãe e não tinha pai e que queria fazer a denúncia do irmão e nós dizíamos: ai, cuide-se, que temos medo que levem-, e ele dizia; - Não, não me vai acontecer nada. Quando estávamos reunindo dinheiro para a primeira solicitada, em 8 de dezembro de 1977, este homem, que não era outro que Alfredo Astiz, entrou na Igreja Santa Cruz com outro grupo de homens e beijando as pessoas que havia que sequestrar, as marcou para que quando saísse da missa aí a Marinha fazia o sequestro- a Marinha e algumas outras forças- a feira francesa Leonie Duquet, um grupo de jovens, Ester Balostino de Careaga e Mary Ponce”. Reportagem dos autores a Hebe de Bonafini, presidenta da Associação Mães da Praça de Maio (linha fundadora) para o documentário História Argentina 1976-83, dirigido por Felipe Pigna (PIGNA, 2009, p. 285). Tradução nossa.

espaços nessas narrativas, a história de vida de Luiz Inácio Lula da Silva, sindicalista brasileiro que atuou contra a ditadura nos anos de 1980 e do escritor uruguaio Mario Benedetti que se refugiou em Buenos Aires, mais tarde em Cuba e na Espanha.

#### Lula da Silva

El dirigente sindical Luiz Inacio “Lula” da Silva provenía de una familia muy pobre de Pernambuco que, cuando él tenía doce años, se traslado a san Pablo. Allí, Lula trabajó de limpiabotas, ayudante em uma tintorería y obrero metalúrgico. Em 1966 comenzó a participar em el sindicalismo hasta que em 1975 llegó ser presidente del sindicato metalúrgico (BROWARNIK, 2011, p. 234)<sup>68</sup>.

#### Um poeta uruguaio

Entre los exilados más prestigiosos del Uruguay se encontraba el escritor Mario Benedetti (1920-2009). Em 1973, cuando se inició la ditadura em su país, se regugió em Buenos Aires (...) Muchos de sus poemas fueron musicalizados, por ejemplo, “El sur también existe” y “por qué cantamos” (BROWARNIK, 2011, p. 235)<sup>69</sup>.

Ao situarem nos textos escolares, a história de vida de pessoas que foram perseguidas em diversas regiões que enfrentavam ditaduras, constatamos o uso de uma dimensão subjetiva para a reconstrução do passado. Não se trata de um simples dado, mas de uma demonstração de que esses textos se referem aos jovens que se opuseram ao governo ditatorial, como protagonistas, retratando suas vidas e vinculando-as na dimensão pessoal e política.

Ao investigarmos os livros brasileiros, constatamos na coleção História Global de Gilberto Cotrim, um trecho, logo no início do capítulo, que trata da ditadura, refletindo sobre a Comissão Nacional da Verdade. O autor informa que ela foi instituída por lei em 2011, com o objetivo de apurar as graves violações contra os Direitos Humanos, ocorridas entre 1946 e 1988.

Nesse período, muitos brasileiros que se opunham a essa situação foram perseguidos, exilados, torturados ou mortos pelos órgãos da repressão política. Segundo a Comissão Nacional da Verdade, cerca de 50 mil pessoas tiveram a cidadania violada durante a ditadura militar (COTRIM, Gilberto, 2016, p. 238).

---

<sup>68</sup> Lula da Silva. O dirigente sindical Luiz Inácio “Lula” da Silva provinha de uma família muito pobre de Pernambuco que, quando ele tinha doze anos, mudou-se para São Paulo. Lá, Lula trabalhou de engraxate, ajudante de uma lavanderia e operário metalúrgico. Em 1976 começou a participar do sindicalismo até que em 1975 chegou a ser presidente do sindicato metalúrgico (BROWARNIK, 2011, p. 234, tradução nossa).

<sup>69</sup> Um poeta uruguaio. Entre os exilados mais prestigiosos do Uruguai encontrava-se o escritor Mario Benedetti (1920-2009). Em 1973, quando se iniciou a ditadura em seu país, refugiou-se em Buenos Aires (...). Muitos de seus poemas foram musicalizados, por exemplo, “O sul também existe” e “Por que cantamos” (BROWARNIK, 2011, p. 235). Tradução nossa.

Assim identificamos nos textos escolares brasileiros uma menção à política de memória que envolve as dimensões de busca pela verdade, justiça e reparação das vítimas e de seus familiares que sofreram com a repressão. No entanto, essas narrativas, diferentemente dos textos argentinos, não fazem uso do testemunho pessoal como recurso para a reconstrução do passado. Não identificamos nas coleções brasileiras os discursos testemunhais analisados nas obras didáticas argentinas.

Cotrim cita a obra de Dom Paulo Evaristo Arns, *Brasil nunca Mais* e aciona, no seu texto, a memória de vítimas da repressão, tais como crianças e mulheres grávidas, sem, no entanto, recorrer aos depoimentos dessas prisioneiras e sem citar nomes ou histórias pessoais de vida.

(...) crianças foram sacrificadas diante dos pais, mulheres grávidas tiveram seus filhos abortados, esposas sofreram para incriminar seus maridos. O emprego da tortura foi peça essencial da engrenagem repressiva posta em movimento pelo regime militar que se implantou em 1964. (ARNS *apud* COTRIM, 2016, p. 244).

No caso dos livros brasileiros, percebemos que, na maioria das vezes, eles acionam uma memória cumulativa, tratando da recordação generalizante, que aborda uma conjuntura, marcada pela dor e pelo sofrimento, sem, no entanto, informar dados específicos. Essas narrativas escolares tratam as experiências gerais de vítimas da repressão, evocando o passado sensível da ditadura suplantado no livro, enquanto mídia de suporte da memória.

Porém, como já abordamos anteriormente, a memória cumulativa dialoga com a memória funcional, pois são níveis de recordação que podem se intercruzar para acionar o passado. Foi o que percebemos nas duas coleções brasileiras analisadas. Elas se referem, na grande maioria das vezes, a uma memória desvinculada de um portador específico, refletem as pessoas que sofreram as violações aos direitos humanos de maneira generalizante, interessam-se por tudo e dispensam valores e normas.

Contudo, ao tratar da Passeata dos Cem Mil, tanto na coleção de Gilberto Cotrim, como na de Alfredo Boulos, vislumbramos uma memória específica que seleciona um personagem, vinculando valores em direção ao futuro. Em ambos os casos, o personagem que é portador da recordação acionada é o estudante paraense Edson Luís Lima Souto, de 18 anos, que foi baleado e morto numa manifestação estudantil no restaurante Calabouço, na cidade do Rio de Janeiro.

Com isso, como analisam as coleções brasileiras, milhares de pessoas compareceram ao enterro do estudante, ao qual se seguiu uma onda intensa de protestos. Inclusive, a maior

manifestação da ditadura militar que foi a Passeata dos Cem mil, manifestação pública que reuniu estudantes, intelectuais, políticos, trabalhadores e artistas brasileiros, em 26 de junho de 1968.

Nesse sentido, vislumbramos o cruzamento entre a memória cumulativa e a funcional que seleciona um portador específico, o estudante Edson Luís, vítima da repressão em 1968, vinculando-o a outros setores da população que também sofreram as perseguições desse período. As narrativas brasileiras sistematizam, portanto, na maior parte do texto, uma memória cumulativa, porém esse nível de recordação interage com a memória funcional, como estratégia de acionar o passado sensível na narrativa escolar.

#### **2.4 As representações imagéticas das ditaduras nos manuais de ensino de História**

Consideramos no presente estudo, os textos e as imagens nos livros de História, formas de mídias de suporte da memória cultural do passado sensível, correspondente ao período de ditadura militar na Argentina e no Brasil. Sem esses meios de armazenamentos externos, seria impossível preservar recordações, capazes de superarem épocas. Por isso, ocupamo-nos nesta parte da análise com um esforço para delinear conceitos e categorias reflexivas acerca das representações imagéticas, lançando olhares sobre a força memorativa que as tornam, assim como os textos, embora dispendo de mecanismos diferentes, uma eficiente arma contra o esquecimento.

Alleida Assmann lança muitas contribuições, realizando uma historicização das imagens. Para a autora as representações imagéticas já eram objetos de debate desde a Renascença. Bacon, por exemplo, reconhecia o fato delas não terem a capacidade de conservar os originais de forma estável, tampouco realizar uma reprodução fiel das experiências. Milton também já revelava que as imagens não tinham um potencial esclarecedor comparável ao da escrita, por isso, elas poderiam significar, nas mãos da Igreja Católica, uma estratégia para influenciar a população satisfazendo os seus interesses.

Segundo o posicionamento dos teóricos renascentistas, o que faz da escrita o melhor suporte da memória, são características como legibilidade e transparência. Acreditava-se, portanto, que o texto escrito representaria com maior aproximação e nitidez a experiência vivida, traduzindo-se em um meio mais eficiente de acionar a recordação do passado.

Já no século XIX, conforme reflete Aleida Assmann, essa noção começou a ser enfrentada, sob o signo da História cultural, a partir de uma desconfiança da tradição escrita

como única e segura forma de acesso ao passado. Nesse questionamento em torno das possibilidades de acionar o vivido, novas estratégias foram identificadas, tais como as imagens e os monumentos. A partir de então, foram analisadas as possibilidades de representações das experiências que não estariam associadas diretamente à legibilidade, como no caso da escrita, mas a uma espécie de ambivalência. Começam a pensá-las como a manifestação do afeto e do inconsciente que podem ser traduzidos em símbolos significativos e capazes de serem lidos e relidos, tanto quanto os textos, a depender do olhar de quem os observam. *“Ao contrário dos textos, as imagens são mudas e sobredeterminadas; elas podem fechar-se em si ou ser mais eloquentes que qualquer texto”* (ASSMANN, 2011, p. 237).

Assim, refletimos que as imagens precisam ser analisadas sob um duplo sentido: a sua fabricação e a recepção. Nessa empreitada, buscamos perceber a fabricação das imagens nos livros didáticos com sua força memorativa e na recepção que elas podem ter pelos alunos e professores que as reinventam constantemente. A historiadora Ana Maria Mauad reflete que a produção das imagens é compreendida como um ato que nasce de uma necessidade de simbolização das experiências vividas. Elas se reciclam em um processo de produção e reprodução de sentidos, pois elas podem acampar em corpos diferentes e se tornarem novas imagens, a partir do surgimento de outros processos de significação.

Portanto, é a sociedade que cria e que recebe as imagens, de acordo com uma produção de sentidos, inerente ao contexto cultural de um determinado grupo e ao momento vivido, que juntos acionam estruturas compreensíveis para o símbolo. Elas anunciam valores diferentes e em constantes transformações, a depender dos elementos culturais do grupo que as significam e dos interesses e questionamentos presentes em uma dada época.

Assim como e onde nascem as imagens? Poderíamos dizer que da prática social de representar e simbolizar, pois nascem dos corpos que se projetam na imagem e das imagens que se animam nos corpos. A imagem existe em relação a um algo que a institui e ao mesmo tempo se refere a ela (MAUAD, 2016, p. 24).

Os meios de armazenamentos da memória – textual e imagético, ao passo que transitam pelas diferentes gerações, ganham um sentido de novidade ao serem articulados às dimensões do presente. Para Ana Maria Mauad, todas as imagens ensejam uma trajetória no tempo, nem sempre de maneira linear, mas em constante transformação, que nos permite delimitar o seu percurso.

Consideramos esclarecedor trabalharmos com o conceito de imagem proposto pelo professor de História da arte Hans Belting, que articula uma abordagem antropológica,

transcendendo o âmbito artístico. Para ele, a imagem é uma entidade simbólica, um item de seleção de memória que remete “a presença de uma ausência”. Nesse aspecto, vislumbramos a relação entre imagem e morte, que ganha uma dimensão de rastro do que já se foi, mas que é presentificado, a partir de uma construção simbólica.

Com isso, desenvolvemos nessa análise uma relação tríade: imagem, meio e recordação. A imagem é a referência de alguma coisa ausente que depende do meio para que seja visualizada e transmitida, ou seja, um monitor de computador, de aparelhos contemporâneos ou uma estátua de tempos remotos. Pensamos na relação inseparável entre imagem e meios que, indissociavelmente, acionam o passado, tornando-se mídias da memória cultural. As imagens são entidades simbólicas que representam a ausência e os livros didáticos são meios que as vinculam numa relação que pode acionar a ditadura militar promovendo a recordação desse passado sensível.

Diz-nos Hans Belting que a imagem fabricada e recebida é mais do que um produto da percepção, porque é o resultado complexo de uma simbolização pessoal e coletiva que relaciona os indivíduos com o mundo, dando-lhes condições para entendê-la e significá-la.

Nesse processo de construção de sentidos, a partir da recordação das experiências vividas, o meio é indispensável, uma vez que só podemos falar em imagens se também falarmos em meios, numa relação de simultaneidade. Contudo, a própria mídia pode modificar as formas de recepção da imagem. Ao passo que novos mecanismos surgem e inovam, as representações imagéticas podem ganhar novos sentidos e valores. Além disso, a sua contínua produção e recepção em nível coletivo, pode gerar uma padronização, pelo seu uso persistente em vários meios de transmissão.

É exemplo de uma padronização imagética, a foto da Passeata dos Cem Mil nas narrativas brasileiras sobre a ditadura militar. Nos textos escolares analisados, quando é refletido sobre o momento político marcado pela violência e repressão, encontramos a imagem da manifestação com a presença de estudantes e artistas em todas as obras brasileiras analisadas.

Tanto na coleção de Alfredo Boulos como na coleção de Gilberto Cotrim, conforme apresentamos a seguir, nos deparamos com a representação imagética que expressa fortemente às ideias de sofrimento, causado pelo regime militar à população civil e, ao mesmo tempo, de coragem e ousadia da juventude que se articulava para protestar contra a repressão.

## A linha-dura

Com o presidente Costa e Silva (1967-1969), os militares da linha-dura chegaram ao poder e redobram a repressão, mas a luta contra o Regime Militar também se intensificou.

## A resistência democrática: estudantes, operários e políticos

Com o aumento da repressão cresceu também a resistência democrática ao Regime Militar, seja por meio de protestos de rua, oposição parlamentar, seja por meio de jornais, revistas, espetáculos teatrais, cinema e música.

Em 1968, os estudantes brasileiros intensificaram suas ações contra a ordem dominante. Numa manifestação estudantil ocorrida no restaurante Calabouço, no Rio de Janeiro, que oferecia comida a baixo custo, um estudante secundarista de 18 anos, o paraense Edson Luís Lima Souto, foi baleado e morto. Milhares de pessoas compareceram ao seu enterro, ao qual se seguiu uma onda de protestos. O maior deles ficou conhecido como **Passeata dos 100 mil**, manifestação pública que reuniu estudantes, intelectuais, políticos, trabalhadores e artistas como Chico Buarque, Milton Nascimento e Gilberto Gil. 



**Dica!** Documentário sobre a morte do estudante Edson Luís e as manifestações que seguiram a este acontecimento. [Duração: 16:11 minutos.] Acesso: <<http://tub.im/bx9249>>.

A Passeata dos 100 Mil, em 26 de junho de 1968, assinalou a radicalização do movimento estudantil. Em primeiro plano, vemos o compositor Chico Buarque de Hollanda e o ator Andruino Colasanti. Os estudantes e seus aliados não restringiam seus protestos ao campo educacional: lutavam sobretudo contra a ditadura.



Os trabalhadores, por sua vez, também mostraram sua força em duas grandes greves por aumento salarial, uma em Osasco (SP) e outra em Contagem (MG), ambas duramente reprimidas pelo governo militar.

Nesse contexto de tensão crescente, o deputado federal Márcio Moreira Alves fez um discurso incentivando a população a boicotar a parada de 7 de setembro. O governo pediu licença à Câmara dos Deputados para cassar Moreira Alves. No entanto, a maioria dos parlamentares negou a licença, mostrando independência.

## Governo Costa e Silva

### O recrudescimento da ditadura

Ao final do governo Castelo Branco, o alto comando militar escolheu como novo presidente o marechal Arthur da Costa e Silva, ministro da Guerra de Castelo Branco. Essa escolha foi referendada em 3 de outubro de 1966 pelos políticos da Arena, que eram maioria no Congresso Nacional. Para registrar seu protesto, os integrantes do MDB retiraram-se do local de votação. Costa e Silva assumiu a presidência em 15 de março de 1967.

### Movimentos de protesto

Durante o governo Costa e Silva, apesar da repressão policial, aumentaram os protestos contra a ditadura militar no país. As manifestações reuniam diversos grupos sociais. Estudantes saíam às ruas em passeata, operários organizavam greves contra o arrocho salarial, políticos de oposição faziam pronunciamentos criticando as arbitrariedades da ditadura. Carlos Lacerda, por exemplo, procurou organizar uma frente ampla de oposição política. Entre membros da Igreja Católica, padres denominados progressistas denunciavam a fome do povo e a tortura policial contra os adversários da ditadura.

No Rio de Janeiro, mais de 100 mil pessoas saíram às ruas em passeata, no dia 26 de junho de 1968, em protesto contra o assassinato do estudante Edson Luís de Lima Souto, de 18 anos, morto pela polícia durante uma manifestação. Até aquele momento, essa passeata havia sido a maior manifestação pública contra o regime militar. Alguns meses depois o governo reagiu com a publicação do Ato Institucional nº 5, ou, simplesmente, AI-5.



A Passeata dos Cem Mil, como ficou conhecida, reuniu artistas, intelectuais e estudantes que se manifestavam contra a repressão. Entre eles, Chico Buarque, Caetano Veloso e Gilberto Gil. Rio de Janeiro (RJ), junho de 1968.

### Investigando

- Você conhece produções culturais que critiquem a sociedade atual? Pense em músicas, livros, filmes, charges etc.

As imagens acima são fotografias, que podem funcionar não apenas como analogia da recordação, elas representam um meio de ativar uma experiência que não existe mais, porém está ligada ao presente de forma bastante imbricada.

“A fotografia é literalmente uma emanção do referente. De um corpo real, que estava lá, partiram radiações que vêm atingir-me, a mim, que estou aqui” (BARTHES apud ASSMANN, 2011, p. 238). Com base em Roland Barthes, a autora reflete que a fotografia assume uma referência de mídia da memória, devido ao seu caráter indexador de comprovação da existência do passado. Portanto, é uma mídia de memória excelente e inesgotável que emoldura a experiência vivida, acionando uma recordação continuamente viva de um momento capturado e que pode ser permanentemente lembrado.

Na coleção de Gilberto Cotrim, identificamos, logo nas primeiras páginas do capítulo que retrata a ditadura militar, uma fotografia de um tanque do exército estacionado diante do Palácio Guanabara, na cidade do Rio de Janeiro. Conforme expomos a seguir:

**Interpretar fonte** **Humor de protesto**

Durante os governos militares, artistas, escritores e jornalistas protestaram contra o cerceamento das liberdades democráticas, entre eles, o escritor e desenhista Ziraldo.

Nesta tira, de 1968, Ziraldo utilizou o humor para criticar a ditadura, que impôs severa censura aos meios de comunicação.



Tira publicada no jornal *Correio da Manhã*, em 23 de junho de 1968. Faz parte do acervo da Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ.

- Qual é o humor expresso na tira? Escreva um texto relacionando o que está sendo representado na tira ao conteúdo estudado neste capítulo.

## Governo Castello Branco

### Primeiros passos do regime militar

O comando militar que passou a governar o país decretou, em 9 de abril de 1964, o **Ato Institucional nº 1 (AI-1)**, que modificava a Constituição em vigor, conferindo ao Executivo federal poderes para:

- cassar mandatos de parlamentares;
- suspender direitos políticos de qualquer cidadão;
- realizar outras modificações na Constituição;
- decretar **estado de sítio** sem aprovação do Congresso.

No dia 10 de abril, o Congresso Nacional foi reunido e, sob pressão, elegeu para a presidência da República o marechal Humberto de Alencar Castello Branco, que assumiu o governo em 15 de abril de 1964.

**Estado de sítio:** suspensão temporária de direitos e garantias individuais previstos na Constituição Federal.

Seu mandato iria até 31 de janeiro de 1966, mesmo prazo fixado para a vigência do AI-1. No entanto, esse prazo foi prorrogado até 15 de março de 1967, sob a alegação de que o anterior era insuficiente para implementar todas as medidas de reestruturação política e econômica projetadas.



Em 8 de abril de 1964, um tanque do exército estaciona diante do Palácio Guanabara, sede administrativa do antigo estado da Guanabara, hoje município do Rio de Janeiro (RJ).

Analisamos a sua função indexadora de comprovação. O autor, portanto, mostra o viés autoritário do governo recém-implantado com a fotografia adicionada ao texto principal que expõe o conteúdo do Ato Institucional nº 1. Segundo Cotrim, o AI – 1, decretado em 9 de abril de 1964, modificava a Constituição em vigor, conferindo ao Executivo Federal poderes para: cassar mandatos de parlamentares; suspender direitos políticos de qualquer cidadão; realizar outras modificações na Constituição; decretar estado de sítio sem aprovação do Congresso Nacional.

A fotografia assume a função de complementar o texto escolar que analisa o autoritarismo do governo logo nos primeiros dias após a deflagração do golpe militar, numa relação de complementaridade. Ela traz à tona o passado repressivo, simbolizando o poder de controle dos militares que, com normas jurídicas superiores, promoviam o cerceamento das liberdades dos indivíduos, cassando mandatos e suspendendo direitos.

Essa mesma função comprovadora, que complementa o texto em uma relação de sentidos que se estabelece, também é assumida por outra fotografia trabalhada nesta coleção: a do capitão da seleção brasileira, Carlos Alberto Torres, erguendo a taça Jules Rimet, em 1970, como anexada abaixo:

**Em destaque** **Copa do Mundo de 1970**

No texto a seguir, o cardeal e arcebispo de São Paulo, Dom Paulo Evaristo Arns, discute a relação entre a Copa do Mundo de 1970 e a realidade socioeconômica do Brasil no período. Leia-o.

Em 1970, no domingo em que o capitão Carlos Alberto fez o quarto gol contra a Itália, na Copa do México, e deu à seleção a Taça Jules Rimet – e o cobiçado tricampeonato mundial –, andar de carro nas ruas brasileiras sem uma bandeira verde-amarela tornou-se uma temeridade. Os adesivos “Brasil: ame-o ou deixe-o” grudaram em grande parte de um país em que o Produto Interno Bruto (PIB) subia 10% ao ano, as Bolsas de Valores disparavam, as obras da Transamazônica começavam, e 160 milhões de dólares eram torrados na compra de 16 aviões supersônicos Mirage.

O Brasil estava contagiado pela emoção. Mas o momento inesquecível de autoestima nacional estava aplicado sobre um fundo falso. O “Brasil Grande” era apenas virtual. Assim, Médici chorou diante da seca do Nordeste, ao descobrir que a economia ia bem, mas o povo ia mal. A Transamazônica até hoje é uma miragem de empreiteiro.

A classe média, entretanto, comemorava as novas possibilidades de consumo. O paraíso nos anos 70 consistia em tirar o automóvel Corcel da garagem, fazer compras no supermercado Jumbo, ver futebol na maravilha do ano – a tevê em cores – e sonhar com a próxima viagem a Bariloche, na Argentina.

ARNs, Dom Paulo Evaristo. *Brasil: nunca mais – um relato para a história*. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 34-35.



O capitão da seleção brasileira, Carlos Alberto Torres, ergue a taça Jules Rimet após conquistar o tricampeonato na Copa do Mundo de 1970, no México.

- O texto apresenta uma grande contradição na realidade brasileira no período da ditadura militar. Que contradição é essa? Comente.

**Crise econômica**

O “milagre”, porém, durou pouco. A partir de 1973, teve início a primeira crise do petróleo, que provocou uma alta vertiginosa nos preços desse produto. A economia mundial desestabilizou-se, e a brasileira – que não se baseava de forma predominante nas próprias forças econômicas – sofreu grande impacto. A inflação começou a subir, e a dívida externa brasileira elevou-se de maneira assustadora.

O autor em uma seção intitulada *Em destaque*, analisa a copa do mundo de 1970, citando um fragmento textual do arcebispo Dom Evaristo, publicado na obra *Brasil nunca Mais*. O texto descreve a vitória brasileira no tricampeonato mundial de 1970, a partir de uma identificação de detalhes. Abordando, dentre outros elementos, que no domingo o capitão da seleção brasileira, Carlos Alberto, teria feito o quarto gol contra a Itália na copa do México, marcando a tão almejada vitória do Brasil no campeonato mundial.

Com isso, o sucesso no futebol é analisado como estratégia para despertar na população o nacionalismo ufanista durante o governo do presidente Médici. Perpassa pelo texto escolar, exemplos de demonstração de orgulho de ser brasileiro que era aflorado nessa época, tais como: a bandeira verde e amarela nos carros e adesivos com o slogan “Ame-o ou deixe-o”. Essas estratégias eram somadas à construção de grandes obras como a Transamazônica, realizando uma intensa propaganda da ditadura, que transmitia uma imagem de governo sério e comprometido com o crescimento da economia.

Então, mais uma vez a fotografia aciona com excelência o passado dos anos de chumbo, registrando a vitória da copa do mundo que é relacionada, pelo autor do texto escolar, a um projeto propagandístico do governo. Essa propaganda contrastava duramente com a realidade da maior parte da população brasileira atingida pela pobreza, desemprego e concentração de renda.

Na obra de Boulos, a fotografia também ativa o passado da vitória do Brasil no tricampeonato mundial de 1970. Com um poder de nos transpor ao período em análise, uma vez que a imagem registra em um enquadramento que congela o passado, a partir de um ângulo que permite ao observador vislumbrar o exato momento do quarto gol que garantiu a vitória à seleção brasileira, como mostramos a seguir:

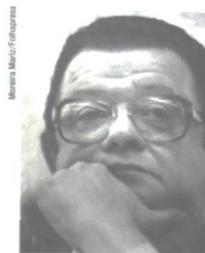
(se comparada às dos anos que antecederam o Regime Militar) e aumento do comércio exterior em mais de três vezes. O principal responsável pela política que resultou no milagre econômico foi o economista Antônio Delfim Netto, ministro da Fazenda desde o governo anterior.

O milagre econômico, fenômeno inédito na história do Brasil, pode ser melhor compreendido observando-se a tabela a seguir.

O "MILAGRE" BRASILEIRO					
Ano	Crescimento PIB %	Inflação	Exportações US\$ Bilhões	Importações US\$ Bilhões	Dívida Externa US\$ Bilhões
1968	10	27	1,9	1,9	3,8
1969	10	20	2,3	2,0	4,4
1970	10	16	2,7	2,5	5,3
1971	11	20	2,9	3,2	6,6
1972	12	20	4,0	4,2	9,5
1973	14	23	6,2	6,2	12,6

Citado por PRADO, Luiz C. D.; SÁ, Fábio. O "milagre" brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967-1973). In: Jorge Ferreira e Lucília de Almeida N. Delgado. *O tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009; (O Brasil republicano: vol. 4); p. 223.

O milagre econômico brasileiro ocorreu devido a fatores internos e externos. Externamente, a **conjuntura** era favorável (entre 1961 e 1973, a economia estadunidense cresceu a uma taxa média de 4,5% ao ano; o Japão, a uma taxa de 9,4%; a Alemanha, 4,3%; e a Itália, a 4,9%). Internamente, o governo adotou uma política de incentivos fiscais para atrair investidores e realizou ajustes, conseguindo um equilíbrio nas contas públicas; contraiu empréstimos no exterior; atraiu investidores estrangeiros, concedendo-lhes facilidades para atuar no Brasil; e comprimiu os salários dos trabalhadores de baixa renda.



▶ O político, economista e professor universitário Antônio Delfim Netto, em fotografia de 1983. Entre 1967 e 1974, nos governos Costa e Silva e Médici, Delfim Netto foi ministro da Fazenda (1967 a 1974) e, no governo do presidente João Figueiredo, foi sucessivamente Ministro da Agricultura (1979) e Ministro do Planejamento (1979 a 1985). Delfim Netto era um tecnocrata e estava mais preocupado com o crescimento do PIB do que com a superação das injustiças sociais.

▶ Em 1970 foi a primeira vez que os brasileiros puderam assistir a uma Copa do mundo ao vivo e em cores. E de casa assistiram a este gol da seleção brasileira contra a Itália mostrado na fotografia ao lado. México (DF).

Nas obras argentinas também são recorrentes as representações imagéticas da vitória da seleção no campeonato mundial de 1978. Diversas imagens de capas de revistas exemplificam o texto que analisa que o governo militar mostrava ao mundo a imagem de país unido e em paz, diante das crescentes denúncias de violações dos direitos humanos.

O texto é elaborado numa seção denominada *Estudio de caso* e tem como título “o uso político do futebol”. Os autores analisam que muitas obras foram construídas em 1978 em razão da Argentina ser sede da copa do mundo e que essas construções de estádios eram acompanhadas de crescentes denúncias sobre as violações sistemáticas dos direitos humanos. No entanto, apesar das denúncias e da crise econômica decorrida do fracasso do plano de Martínez de Hoz, o campeonato ocorreu com um fervor nacionalista, tal como no Brasil com a vitória de 1970.

Então, esse clima de vitória da seleção argentina também foi utilizado pelo governo militar, a fim de obter aprovação popular para o regime. Contudo, entre abril e dezembro de 1978, conforme analisam os autores, muitos meios de comunicação organizavam uma “campanha antiargentina”, enquanto outros tratavam de realizar a propaganda oficial,

As imagens a seguir, expostas no livro didático argentino *Una Historia para pensar*, exemplificam essa dupla função assumida pela mídia à época da copa do mundo de 1978, que denunciava a violação aos direitos humanos e também fazia a propaganda oficial do regime:



A partir da percepção dessas imagens, constatamos que a dinâmica de sua transmissão é diversa da que ocorre com relação aos textos. Elas são dotadas de uma capacidade de acionar a imaginação de maneira muito singular. Há uma separação tênue entre a imagem e a imaginação, porque ela instiga uma recordação do real que pode se confundir com o que é pensado, a partir do conjunto de elementos que são refletidos para a compreensão do símbolo.

As imagens e os meios que as armazenam nos aproximam da recordação. “*Sua força efetiva imediata é difícil de canalizar, o poder das imagens procura seus próprios caminhos de mediação*” (ASSMANN, 2011, p. 244-245). Assim, para exemplificar, como elas despertam sentidos, muitas vezes, de maneira autônoma ao texto, a autora ilustra um exemplo: um ensaísta que teria reunido uma série de experiências em uma Bíblia ilustrada para crianças. As imagens se consolidavam na cabeça do menino de modo muito mais duradouro e intenso que a escrita, promovendo visões que lhe acompanhava, conforme a autora cita:

Devo a essa imagem da feitiçaria que levava Samuel às alturas não meus sustos da meia-noite, o inferno de minha infância, mas sim a forma e figura de suas aparições (...) O dia todo, enquanto deixassem o livro comigo, sonhava acordado com suas figuras, e à noite, se posso dizer assim, acordava sono adentro e encontrava minha visão concretizada. (...) Não são livros, imagens ou as histórias da criadagem boba que geram os temores na fantasia infantil. Em todo caso, podem indicar-lhes o seu rumo (LAMB *apud* ASSMANN, 2011, p. 245).

As imagens são espécies de símbolos que precisam ser decifrados e ordenados em uma estrutura de pensamento, podendo instigar muito mais a imaginação do que o texto. Por isso, filiamo-nos às contribuições lançadas por Assmann que relacionam as imagens ao inconsciente, em uma fronteira tênue com o sonho, como se elas tivessem vida própria que se misturasse ao imaginário.

A partir dessas compreensões do poder memorativo da representação imagética e de seu potencial imaginativo, nos debruçamos pelo álbum de fotografias das ditaduras nos livros brasileiros e argentinos.

Os livros argentinos trabalham com muitas fotografias que compõem a narrativa escolar da ditadura militar. É o caso da obra *Una Historia para pensar la Argentina del siglo XX*. Logo na abertura do capítulo, vislumbramos um verdadeiro álbum do terrorismo do Estado, com muitas imagens assumindo a função de complementar o texto que apresenta o assunto a ser estudado, identificando que se trata de um período marcado pelas práticas de sequestros, torturas e assassinatos. Conforme mostramos abaixo:

**10** América latina y la Argentina entre 1976 y 1983

Durante la década de 1970, casi todos los países latinoamericanos experimentaron procesos autoritarios caracterizados por la vigencia de sistemas represivos y la aplicación de políticas económicas neoliberales. En la Argentina, el régimen militar instaurado en 1976 impuso el ordenamiento de la sociedad bajo estrictas pautas autoritarias, que incluyeron el secuestro, la tortura y el asesinato. Además, implementó una política económica que llevó a la desindustrialización y al endeudamiento externo. Hacia mediados de la década de 1980, la mayoría de los países bajo dictaduras militares recuperaron la democracia, pero debieron hacer frente a las graves consecuencias de años de represión y de políticas económicas antipopulares.

**CONCEPTOS CLAVE**

- Estado burocrático-autoritario
- Neoliberalismo
- Deuda externa
- Golpe de Estado
- Dictadura
- Terrorismo de Estado
- Resistencias
- Democracia

1976: Golpe de Estado, Presidencia de Jorge Rafael Videla  
 1981: Presidencia de Roberto Eduardo Viola  
 1982: Guerra de Malvinas, Presidencia de Leopoldo Calteñi  
 1983: Retorno de la democracia, Presidencia de Reynaldo Bignone

• Jorge R. Videla, presidente de facto.  
 • Fábrica cerrada en la década de 1980.  
 • Las Madres de Plaza de Mayo.  
 • Soldados argentinos en la Guerra de Malvinas.  
 • Celebración por el retorno de la democracia.

**Al finalizar este capítulo podrán:**

- Comprender las características políticas y económicas de América latina durante el período 1976-1983.
- Explicar el proceso de crecimiento de la deuda externa en los países latinoamericanos.
- Analizar las causas del golpe de Estado de 1976 en la Argentina.
- Reconocer los actores sociales del período 1976-1983 en la Argentina.
- Caracterizar la política económica del "Proceso de Reorganización Nacional" y sus consecuencias.
- Conocer los efectos de la política del terrorismo de Estado.
- Reflexionar sobre las consecuencias del autoritarismo y valorar la democracia.

**Memoria y olvido**  
 "de los deberes del exilio:  
 no olvidar el exilio/  
 combatir a la lengua que combote el exilio/  
 no olvidar el exilio/o sea la tierra/  
 o sea la patria o lechita o pafuelo  
 donde vibráramos/donde nifáramos/  
 no olvidar las razones del exilio/  
 la dictadura militar/los errores  
 que cometimos por vos/contra vos/  
 tierra de la que somos y no eras  
 o nuestros pies/como alba tendida/  
 y vos corazoncito que mirás  
 cualquier mañana como olvido/  
 no te olvides de olvidar el olvido."  
 Juan Gelman, *Bajo la lluvia ajena*, Roma, 1980.

**ACTIVIDADES**  
**Análisis de fuentes**

Lean el texto titulado "Memoria y olvido" y resuelvan las consignas:

1. ¿Cuál creen que es la relación entre el exilio y los procesos autoritarios en América latina?
2. Averigüen quién es Juan Gelman. ¿Cómo se vinculan su historia personal y el tema de este poema?
3. Analicen "los deberes del exilio" que propone Gelman. ¿Por qué dice "no te olvides de olvidar el olvido"?
4. Reflexionen en clase acerca del valor de la memoria histórica.

Essas fotografias retratam, respectivamente, a posse do primeiro presidente da ditadura militar argentina, Jorge R. Videla, em 1976; uma fábrica fechada em 1980, em consequência da grave crise econômica vivida nesta fase; manifestações pelo desaparecimento de seus filhos das *Madres de Plaza de Mayo*; soldados durante a Guerra das Malvinas e a celebração pelo retorno da democracia.

Essa sequência imagética forma uma espécie de linha do tempo da ditadura militar na Argentina (1976-1983). As imagens assumem uma função também identificada nas obras brasileiras que é a de complementar o texto principal, construindo uma linearidade cronológica do passado sensível.

Ao analisarmos as demais fotografias expostas ao longo do capítulo nesta obra, percebemos que elas são recorrentes e, assim como nas coleções analisadas no Brasil, retratam dois temas: os líderes autoritários que representavam o Estado e a oposição ao governo repressivo. Essas oposições à ditadura são vislumbradas nas representações imagéticas nos livros argentinos, de maneira coletiva e individualizada. Como é o caso da fotografia de um dos exilados uruguaios, já que ao retratar a ditadura na Argentina, os autores

relacionam a outras realidades de repressão na América Latina nesse período. Conforme expomos a seguir:

**La dictadura uruguaya**

El Uruguay, uno de los países de mayor continuidad democrática de la región, en 1973 conoció un fenómeno poco habitual. Ese año, el presidente José María Bordaberry, que había sido elegido de manera constitucional, con el apoyo de las Fuerzas Armadas clausuró el Congreso e inició un gobierno dictatorial que se prolongó hasta 1976. Luego de este "autogolpe", como se lo calificó, comenzó la persecución política a los opositores, sindicalistas y grupos estudiantiles, y muchas personas emprendieron el camino del exilio (+INFO).

En 1976, las Fuerzas Armadas derrocaron a Bordaberry y se instalaron en el gobierno hasta 1985. Implementaron un **modelo económico neoliberal** que, como en los demás países, produjo consecuencias negativas para los sectores populares. En 1980, los militares convocaron a un **plebiscito** para avalar una reforma constitucional que se había realizado sin participación de los partidos políticos. La respuesta de la ciudadanía fue negativa, lo que significó una derrota para la dictadura gobernante.

Ante la creciente protesta social, en 1983, el gobierno militar permitió elecciones internas en algunos partidos políticos autorizados a funcionar. En todos los casos ganaron los grupos opositores al oficialismo.

Finalmente, en 1984 se realizaron elecciones con proscripciones parciales y triunfó el candidato del Partido Colorado, Julio María Sanguinetti.

**(+INFO)**

**Un poeta uruguayo**



Mario Benedetti.

Entre los exiliados más prestigiosos del Uruguay se encontraba el escritor Mario Benedetti (1920-2009). En 1973, cuando se inició la dictadura en su país, se refugió en Buenos Aires pero, al producirse el golpe de Estado en la Argentina, partió hacia el Perú. Más tarde, continuó su exilio en Cuba y, finalmente, en España. En 1983 regresó a su país. Muchos de sus poemas fueron musicalizados, por ejemplo, "El Sur también existe" y "Por qué cantamos".

**A ACTIVIDADES**

**Análisis de fuentes**

Lean los siguientes textos y respondan:

"El golpe con que las fuerzas armadas implantan el Estado autoritario no es la supresión de cualquier 'desorden'. Es la liquidación de un proceso que desplegó las intenciones de algunos y los temores de muchos —reales o imaginarios ambos, en cambiantes proporciones en cada caso— de desbordar los parámetros capitalistas y las afiliaciones internacionales de estos países. Estos golpes —sobre todo, los de la década del setenta— aparecen como el salvamento de esas sociedades en su condición de sociedades capitalistas y afiliadas al 'mundo occidental'. Es posible que la motivación de quienes los llevan a cabo no sea esa, sino la de restituir el 'orden'. Pero ese orden, entrevisto como el orden natural de toda sociedad, es el presupuesto de condiciones menos agitadas e inciertas de funcionamiento de la sociedad en tanto capitalista."

Guillermo O'Donnell, *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

"Puede hablarse de una cultura del miedo como condición y a la vez como efecto del régimen dictatorial. La intervención autoritaria no es simplemente producto de la irrupción del miedo, sino que encuentra una condición necesaria en un miedo menos visible, que se prolonga en la demanda del orden frente a la amenaza del caos y el derrumbe. La dictadura se impone, en gran medida, por la promesa del orden, es decir, de terminar con el miedo; aunque, finalmente, para muchos termine generando otros miedos."

Hugo Vezzetti, *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2002.

1. ¿Qué relaciones establecen ambos autores entre dictadura y orden?
2. Expliquen con palabras propias las afirmaciones de O'Donnell acerca del orden que querían restituir los golpes de Estado de la década de 1970. Relacionen sus afirmaciones con las propuestas económicas de los gobiernos dictatoriales latinoamericanos.
3. ¿Por qué Vezzetti considera que puede hablarse de una "cultura del miedo"? Relacionen sus afirmaciones con las políticas represivas llevadas a cabo por las dictaduras latinoamericanas.

235

Esta é uma fotografia do poeta uruguiaio Mario Benedetti que se refugiou em Buenos Aires quando a ditadura foi iniciada em seu país. A foto, portanto, assume a função de exemplificar um caso de perseguição política das oposições em outros países da América Latina pelo Estado ditatorial, conforme o texto principal analisa.

A obra *Historia La Argentina Contemporánea* trabalha com a fotografia que demonstra a resistência coletiva contra a ditadura. Os autores analisam que eram muitas as atividades clandestinas de oposição ao regime, como cinemas, teatros e mais de setenta revistas, tais como *Punto de Vista*, *Meios e Comunicação* que se empenhavam em fazer uma reflexão crítica durante o período repressivo. Para exemplificar essas atividades de resistência

à ditadura, os autores mostram a foto a seguir, do Teatro Aberto, um espaço de livre expressão, em tempos de ditadura:

**LA CENSURA DE PRENSA Y LA RESISTENCIA**

"Un problema básico que se planteaba para la militancia era la censura de prensa [...] Había directivas muy estrictas por parte del gobierno militar para que no hubiera ninguna información sobre lo que estaba pasando en el país [...] lo que estaba penado severamente era la difusión sobre los campos clandestinos de concentración, los secuestros, las torturas [...] Rodolfo Walsh crea una serie de instrumentos de difusión alternativa que funcionaron en la más absoluta clandestinidad [...] Había por un lado, una agencia de noticias clandestina, lo cual daba como resultado una sigla que era ANCLA. Era un juego de palabras porque ANCLA aludía a la Marina. Esa agencia transmitía información sobre todas estas cosas que estaba prohibido informar."

Reportaje de los autores a Horacio Verbitsky para el documental Historia Argentina 1976-83, dirigido por Felipe Pigna.

## LA CULTURA SUBTERRÁNEA

Sin embargo, muchos fueron también los que se resistieron a esa política de violencia y consenso. Se desarrollaron actividades en la clandestinidad o, por lo menos, no haciéndolas muy públicas: talleres de teatro, ciclos de cine, cursos y más de 70 revistas como *Punto de Vista*, *Medios* y *Comunicación*, etc., que intentaron preservar el espacio de una reflexión crítica.

Para informar acerca de lo que estaba sucediendo hubo diversas iniciativas: Rodolfo Walsh creó agencia de noticias ANCLA (Agencia de Noticias Clandestina); Ariel Delgado, desde radio Colonia y el joven Eduardo Aliverti en la madrugada de los sábados decían lo que otros callaban. También el semanario *Nueva Presencia*, dirigido por Herman Schiller, que salió durante toda la dictadura y otorgó espacios a los organismos de derechos humanos;

luego, la revista *Humor*, que desde la ironía denunció al Proceso. Otros lo hicieron desde el exilio difundiendo y condenando lo que ocurría en el país.



La experiencia de "Teatro Abierto" abrió un espacio para la libre expresión en tiempos de censura.

El ambiente rockero –en general, despolitizado– fue un lugar de encuentro de jóvenes; contó con revistas como el *Expreso Imaginario* e incluso algunos músicos escribieron letras que, subrepticamente, fueron condenatorias del Proceso. Dos de las más audaces fueron "Los chacareros de dragones" de León Gieco, reivindicando al poeta Víctor Jara, asesinado por la dictadura de Pinochet en Chile, y "Canción de Alicia en el País" de Charly García.

En las artes plásticas, varios artistas expusieron y expresaron situaciones significativas como por ejemplo Carlos Gorriarena, tituló su muestra de 1977 "A rostro descubierto".

En el ámbito del teatro, en el año 1981 se realizó "Teatro Abierto"; actores, autores y obras –muchas de ellas censuradas– se presentaron en el Teatro Picadero con una inmensa afluencia de un público que aplaudió las obras pero sobre todo la actitud de enfrentamiento. El teatro sufrió un atentado, pero se prosiguió con la actividad en otras salas. A partir de allí, se organizaron también "Danza Abierta" y "Poesía Abierta" con el mismo espíritu.

En el ámbito estudiantil también hubo pequeños núcleos que intentaron preservar espacios de resistencia, por medio de coordinadoras estudiantiles. Estas organizaron actividades sencillas, tales como campeonatos de fútbol, de truco o revistas aparentemente ingenuas, aunque hubo algunas acciones más significativas en los lugares donde estaban más organizados, como pintadas o volantes de denuncia.

De estas diversas maneras se intentó mantener vínculos colectivos en un país en el que iba predominando el individualismo y la vida privada frente a la pública.

**LA QUEMA DE LIBROS PARA "PURIFICAR" A LA SOCIEDAD**

"El Comando del Cuerpo del Ejército III informa que a la fecha procede a incinerar esta documentación pernicioso que afecta al intelecto y nuestra manera de ser cristiana. A fin de que no quede ninguna parte de estos libros, folletos, revistas, se toma esta resolución para que con este material se evite el continuar engañando a nuestra juventud sobre el verdadero bien que representan nuestros símbolos nacionales, nuestra familia, nuestra insignia, nuestra Iglesia y, en fin, nuestro más tradicional acervo espiritual, sintetizados en Dios, Patria y Hogar."

Citado por Martin Andersen, op. cit.

**LA CULTURA Y LA UNIVERSIDAD**

"La única guerra total, integral es la guerra cultural (los enemigos son producto de una contracultura con un objetivo bien definido: destruir los cimientos de la civilización occidental de la que naturalmente formamos parte). Lo que formamos en el individuo es su mente. No se trata de conquistar terreno, físicamente, sino de conquistar mentes. Si pensamos que en la Argentina tenemos más de treinta universidades nacionales y otras instituciones de enseñanza superior, podemos comprender por qué se puso tanto énfasis en hacerlas proliferar y en qué medida somos objeto de infiltración marxista..."

General Acdel Vilas, jefe del "Operativo Independencia".

De maneira muito semelhante, na coleção brasileira História Sociedade e Cidadania, de Alfredo Boulos, em uma seção intitulada para *Saber mais*, o autor apresenta um texto acompanhado de uma imagem, que assume a função de complementar a narrativa escrita sobre o Show Opinião, conforme expomos a seguir:

**Para saber mais** ➕

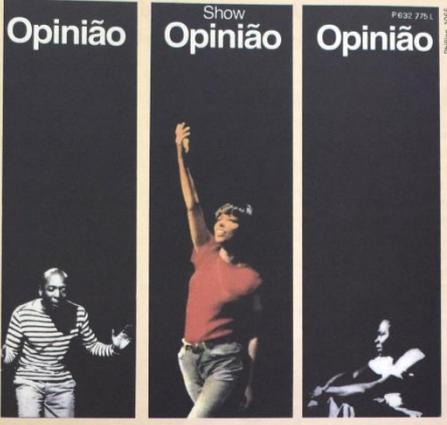
**O show *Opinião* e a resistência ao golpe de 1964**

A primeira grande manifestação de protesto dos artistas nacionais ao Regime Militar foi o lendário *show Opinião*, que estreou no Teatro de Arena, do Rio de Janeiro, com a casa lotada, no final de 1964.

Dirigido por Augusto Boal e escrito por Oduvaldo Viana Filho, Armando Costa e Paulo Pontes, o *show Opinião*, formado por Zé Keti, Nara Leão e João do Vale, mesclava teatro, música e poesia e representava um esforço de intelectuais e artistas populares para denunciar a pobreza e a injustiça social no Brasil. Um dos pontos altos do espetáculo era *Carcará*, uma canção de João do Vale e José Cândido que remete ao drama da fome no sertão. Essa canção foi interpretada pela cantora baiana Maria Bethânia, que impactou o público com a sua voz rouca e dramática e fez sua estreia triunfal no cenário artístico brasileiro. Ganhava força, assim, a “canção de protesto”, que, nos anos seguintes, se constituiria em uma das principais formas de resistência ao Regime Militar.

Os palcos do *show Opinião* e de outros espetáculos que mesclavam teatro e música, como *Arena conta Zumbi* e *Morte e vida severina*, realizados entre 1964 e 1966, se transformaram em espaços de valorização do popular na cultura brasileira e de resistência ao Regime Militar.

Naquele mesmo ano, Castelo Branco baixou o AI-4, por meio do qual reabriu o Congresso para fazê-lo aprovar uma nova Constituição. A nova Carta, aprovada em 1967, ampliava os poderes do presidente da República e restringia o direito de greve em um momento em que os salários vinham perdendo o poder de compra. Com mais poderes, o presidente impôs a **Lei de Imprensa**, que amparava a censura a jornais e revistas, e a **Lei de Segurança Nacional**, que conferia à justiça militar o direito de julgar os crimes de subversão.



Zé Keti. Nara Leão. João do Vale.

Segundo o autor, o Show Opinião, estreou no Teatro de Arena, do Rio de Janeiro, com a casa lotada, no final do ano de 1964, sendo considerada a primeira grande manifestação de protesto dos artistas brasileiros ao regime militar. O show era formado por Nara Leão, Zé Keti, João do Vale e mesclava teatro, música e poesia para representar um esforço de intelectuais e artistas para denunciar a pobreza e as injustiças sociais no Brasil.

Boulos identifica ainda um dos pontos fulcrais dessas apresentações com o espetáculo Carcará, que remete ao drama da fome no sertão, canção que foi interpretada pela cantora Maria Bethânia, impactando o público com sua atuação. Dessa forma, a imagem e o texto principal, numa relação de complementaridade, enunciam o início de uma fase no Brasil, marcada intensamente pela canção de protesto, uma das principais formas de resistência à ditadura militar.

Nesta coleção, a abertura do capítulo é feita com a exposição de uma foto, que mostramos abaixo e com a orientação de que os alunos fiquem atentos a ela.

**Professor:** esta foto é de 4 de abril de 1968 e se passa em frente à Igreja da Candelária, no final da missa de sétimo dia do estudante paraense Edson Luís, morto durante uma repressão ao movimento estudantil, ato social decisivo na resistência ao Regime Militar vigente no Brasil entre 1964-1985. Lembrar aos

## Capítulo 11

# O Regime Militar

Observe a foto com atenção.

alunos que os estudantes iam para as passeatas com bolinhas de gude nos bolsos e as usavam para fazerem os cavalos da polícia tropeçarem e caírem. Sugerimos pedir aos jovens que conversem com adultos que viveram sob o Regime Militar e tragam os depoimentos deles para a sala de aula, de modo a enriquecer o debate sobre o assunto. O estudo desse assunto é propício também à percepção de que a democracia que se tem hoje no Brasil foi conquistada por meio de um longo e penoso processo de lutas.



Evento: FEVEREIRO/CPDOC: JBF/Febrapress

- » O que ela mostra?
- » Quem são os repressores e a quem eles estão reprimindo?  
Quais os motivos dessa repressão?
- » O que esta foto desvela e o que esconde a respeito dos tempos do Regime Militar no Brasil?
- » O que você sabe sobre esse regime?
- » Já conversou sobre o assunto com um adulto que viveu aqueles tempos?

A cena retratada ocorreu em frente à Igreja da Candelária no Rio de Janeiro, RJ, em 4 de abril de 1968.

A cena retratada é uma repressão policial ocorrida em frente à Igreja da Candelária no final da missa de sétimo dia do estudante Edson Luís, morto durante uma reivindicação do movimento estudantil em 1968. A foto é seguida das seguintes questões que visam à leitura e a problematização da imagem pelos alunos: o que ela mostra? Quais são os repressores e a quem eles estão reprimindo? Quais os motivos dessa repressão? O que esta foto desvela e o

que ela esconde a respeito dos tempos do Regime Militar no Brasil? O que você sabe sobre esse regime? Você já conversou sobre o assunto com um adulto que viveu aqueles tempos?

O autor não utiliza a foto aqui para complementar o texto, ela assume a função autônoma e é problematizada, a partir de questionamentos que podem instigar e possibilitar ao aluno diversos olhares sobre o acontecimento. Uma função autônoma e ambivalente que pode ter vários sentidos, a depender do olhar atento de quem a significa.

Outra questão relevante é que o autor trabalha com o que a fotografia revela e com o que ela esconde, em outras palavras, busca realizar uma análise entre o dito e o não dito dessa imagem que aciona a memória do passado de muita repressão. E, ao ativar a recordação desse passado sensível, ela faz uma seleção do que vai ser lembrado, o que implica, portanto, em dizer que a captura do fotógrafo, a partir do ângulo a que se debruça, é uma escolha do que é lembrado e do que fica esquecido.

Além disso, uma preocupação que vem à tona, a partir da exposição da foto, é a de questionar se o aluno conhece alguém que vivenciou essa fase da História do Brasil. O que remete a uma alusão à memória, um possível contato do aluno com um testemunho pessoal, fomentado a partir da interpretação da fotografia.

Ao caminharmos pelas páginas do livro da coleção do autor Alfredo Boulos, vislumbramos várias fotografias que são amplamente utilizadas para construir a narrativa do acontecimento da ditadura na dimensão escolar. Como exemplo, a foto da posse dos presidentes Humberto de Alencar Castelo Branco, em 15 de novembro de 1964, como mostramos a seguir:

Com o golpe civil-militar que derrubou João Goulart em abril de 1964, os militares tomaram o poder político e nele permaneceram por 21 anos. A justificativa para o golpe foi a necessidade de restabelecer a hierarquia e a disciplina e livrar o país da “ameaça comunista”.

## Militares no poder

Uma junta militar formada por oficiais das três armas (Exército, Marinha e Aeronáutica) assumiu o comando do país e, logo nos primeiros dias de abril, desencadeou uma violenta repressão contra pessoas, grupos e órgãos ligados ao governo anterior. Estudantes e jornalistas foram duramente atingidos: vários deles foram presos sob a acusação de “subversivos” (nome que o governo dava aos que discordavam dele); o prédio da União Nacional dos Estudantes (UNE), na praia do Flamengo, foi incendiado; e o prédio do jornal *Última Hora* (o único jornal da grande imprensa que apoiava João Goulart) foi invadido e depredado. 

Ao mesmo tempo que recorriam à violência, os militares procuravam dar uma aparência de legalidade ao regime. Para isso baixaram o **Ato Institucional** de 9 de abril de 1964, conhecido depois como AI-1.

Este decreto:

- » determinava que a escolha do próximo presidente da República seria indireta;
- » permitia ao presidente suspender os direitos políticos de qualquer cidadão por 10 anos;
- » autorizava a cassação de mandatos de parlamentares.

No dia seguinte ao AI-1, os militares divulgaram a lista dos 100 primeiros cidadãos que tiveram seus direitos políticos suspensos, entre os quais estavam figuras de destaque da política nacional, como os ex-presidentes Jânio Quadros e João Goulart, o governador de Pernambuco, Miguel Arraes, o líder das ligas camponesas Francisco Julião e o líder comunista Luís Carlos Prestes.

Com base no AI-1 de 9 de abril os militares aplicaram três tipos de punições:

- » suspensão de direitos políticos;
- » cassação de mandatos parlamentares;
- » transferência de militares para a reserva.

Sem a presença dos parlamentares cassados, o Congresso Nacional elegeu o novo presidente do Brasil: o general Humberto de Alencar Castelo Branco.

**Atos institucionais:** medidas, com força de lei, impostas por um governo, sem que a população, o poder Legislativo ou o Judiciário tenham sido consultados; esses decretos autoritários aumentavam enormemente o poder do Executivo.



**Dica! Documentário**  
*O dia que durou 21 anos.* Aborda entre outros aspectos, a ajuda estadunidense ao golpe civil-militar de 1964. [Duração: 26 minutos.] Acesse: <http://tub.im/wxe7c9>.

Ao centro vemos o primeiro presidente do Regime Militar, o general Humberto de Alencar Castelo Branco, a caminho do Congresso Nacional no dia de sua posse, em 15 de abril de 1964.



De maneira muito semelhante à estratégia discursiva utilizada por Cotrim, Boulos também expõe a imagem como elemento que reforça o texto sobre o conteúdo autoritário do Ato Institucional nº 1. As fotografias dos presidentes no ato da posse são expostas sucessivas vezes, tanto nas obras brasileiras como nas argentinas. Conforme consta a seguir, as imagens dos presidentes Médici, Geisel e Figueiredo, da coleção de Boulos:

A resposta do governo Costa e Silva veio em 13 de dezembro de 1968, por meio do **Ato Institucional nº 5 (AI-5)**. Pelo AI-5 o presidente da República ganhou mais poderes para:  1

- » fechar o Congresso Nacional;
- » fazer leis;
- » ordenar a intervenção nos estados e municípios;
- » cassar políticos eleitos pelo povo;
- » aposentar funcionários públicos e suspender o **habeas corpus** aos acusados de "crime contra a segurança nacional".

Com base no AI-5, o governo militar tomou uma série de medidas repressivas: fechou o Congresso Nacional, cassou o mandato de centenas de políticos e prendeu milhares de pessoas, entre elas o ex-presidente Juscelino Kubitschek. O governo se transformava assim numa ditadura declarada.

Alguns meses depois do AI-5, Costa e Silva sofreu um derrame e afastou-se da presidência, mas seu vice, o civil Pedro Aleixo, foi impedido de governar. Uma Junta Militar ignorou a lei e assumiu o comando do país por quase dois meses. Nesse período, num contexto marcado pelo sequestro do embaixador dos Estados Unidos, a Junta aprovou a **Emenda Constitucional de 1969**. Esta concentrava ainda mais o poder nas mãos do presidente e introduzia na Constituição a pena de banimento, a pena de morte e a prisão perpétua em caso de "subversão". Em outubro de 1969, o Congresso foi reaberto apenas para aprovar a indicação de outro general à presidência da República: Emílio Garrastazu Médici (1969-1974).

## Os anos de chumbo

O governo Médici (1969-1974) invadiu universidades, perseguiu todos aqueles que considerava subversivos e implantou uma rigorosa censura aos meios de comunicação. Além disso, aperfeiçoou os órgãos de repressão, como o Serviço Nacional de Informação (SNI), os Departamentos de Ordem Política e Social (DOPS) e os Departamentos de Operações Internas e Centros de Operação de Defesa Interna (DOI-Codi). Nas dependências desses órgãos os cidadãos suspeitos de "subversão" eram presos e torturados sem que a família ou alguma autoridade jurídica fosse informada. Os agentes desses órgãos usavam técnicas de tortura especializadas, inclusive choques elétricos em partes sensíveis, para arrancar confissões dos presos. Muitos deles não suportavam os maus-tratos físicos e morriam no local.  2

## A luta armada

Nesse ambiente de radicalização crescente alguns grupos de oposição pegaram em armas. Grupos guerrilheiros formados na época praticaram várias ações ousadas, como assaltos a bancos, para conseguir dinheiro para suas lutas, e sequestro

### Habeas corpus:

instrumento jurídico que protege o direito de liberdade de locomoção, isto é, o direito de o indivíduo ir, vir e ficar.



**1. Dica! Vídeo sobre o ambiente político brasileiro em 1968, da Passada das 100 Mil ao AI-5. Reproduz discurso do deputado Márcio Moreira Alves de repúdio ao militarismo. [Duração: 8 minutos.]**  
Acesse: <<http://tub.im/p2or68>>.

**2. Dica! Programa que aborda os anos do governo Médici. [Duração: 3 minutos.]**  
Acesse: <<http://tub.im/bqao7b>>.



**Dica! Episódio de série documental que aborda o governo de Ernesto Geisel. [Duração: 3 minutos.]**  
Acesse: <<http://tub.im/3u88x6>>.



O homem de óculos escuros e terno entre os militares é o general Emílio Garrastazu Médici, presidente do Brasil entre 1969-1974. Fotografia de 1972, no Rio de Janeiro (RJ).



O general Geisel em visita ao Japão, em 1976.

O capital obtido por esses meios alimentou um extraordinário crescimento da indústria, especialmente a de **bens de consumo duráveis**, como eletrodomésticos e automóveis. As exportações também cresceram graças aos incentivos fiscais dados pelo governo e a uma conjuntura internacional favorável.

Incentivadas pelo governo e por uma situação externa favorável, as exportações brasileiras também cresceram. O governo aproveitou-se então para investir na realização de grandes obras, como a Ponte Rio-Niterói, a Hidrelétrica de Itaipu e as usinas nucleares.

No final do governo Médici, esse modelo econômico baseado no endividamento externo e no rebaixamento dos salários dos trabalhadores de baixa renda já dava sinais de esgotamento. E isto ocorria por fatores externos e internos.

Externamente, em consequência da guerra árabe-israelense de 1973, os países árabes triplicaram o preço do barril de petróleo, o que abalou fortemente a economia brasileira, uma vez que 80% do petróleo aqui consumido era importado. Assim, o gasto do Brasil com a importação de petróleo passou a consumir metade de tudo o que o país ganhava com suas exportações. Internamente, a maioria da população, com seus baixos salários, já não conseguia comprar a quantidade de mercadorias fabricadas pelas indústrias instaladas no Brasil. O PIB começou a declinar e a inflação voltou a crescer, chegando a 35% no ano seguinte.

Ao final do governo Médici, o Brasil tinha se tornado a décima economia do mundo capitalista, mas, no tocante ao acesso à saúde, à educação e à habitação, o país ocupava os últimos lugares. O próprio presidente, Emílio Médici – diante de problemas como a seca que vitimava o Nordeste –, disse que "a economia vai bem, mas o povo ainda vai mal".

## O governo Geisel

Quarto presidente do Regime Militar, o general Ernesto Geisel (1974-1979) era filho de um pastor luterano e ex-presidente da Petrobras. Sua posse na presidência da República, em março de 1974, representou uma vitória dos castelistas sobre os militares da linha-dura. Para a chefia da Casa Civil, Geisel nomeou o general Golbery do Couto e Silva, que também era castelista.

Da esquerda para a direita: Dulce Figueiredo, o presidente da República João Baptista Figueiredo, o vice-presidente Aureliano Chaves e sua mulher, Minervina Sanches de Mendonça. Eles acenam no dia da posse, em 15 de março de 1979, a partir do parlatório do Palácio do Planalto, em Brasília (DF).



O presidente Geisel limitou-se a advertir o comandante do II Exército, general Ednardo D'Ávila Melo. Já a sociedade civil reagiu mostrando sua indignação de diversos modos. Na Catedral da Sé, no centro de São Paulo, foi realizado um culto ecumênico em memória de Herzog. Celebrado pelo arcebispo Dom Paulo Evaristo Arns, pelo rabino Henry Sobel (Herzog era judeu) e pelo pastor evangélico James Wright, o culto contou com 8 mil pessoas e se transformou em um protesto público contra o Regime Militar.

Apesar dos protestos, poucos meses depois, em janeiro de 1976, o operário Manuel Fiel Filho apareceu morto em circunstâncias semelhantes, ou seja, depois de ter sido interrogado no DOI-Codi. Os órgãos de repressão desafiavam assim o projeto de abertura do presidente Geisel. Este, por sua vez, interpretou a morte do operário como quebra de hierarquia militar e uma tentativa da "linha-dura" de sabotar o seu projeto de abertura política; diante disso, demitiu o comandante do II Exército e nomeou em seu lugar um general de sua confiança.

### O Pacote de Abril

Em 1977, visando evitar a derrota da Arena nas eleições que se aproximavam, o governo deu um passo atrás no processo de abertura, baixando o **Pacote de Abril**: uma série de medidas autoritárias, tais como a reserva de um terço das cadeiras do Senado aos "senadores biônicos", isto é, indicados pelo governo, e a extensão do mandato do presidente da República de cinco para seis anos.

No ano seguinte, o governo Geisel venceu as eleições parlamentares e obteve a maioria no Congresso Nacional (Câmara Federal e Senado). Fortalecido, restabeleceu o direito ao *habeas corpus* e revogou o **Ato Institucional nº 5**, consolidando, assim, o processo de abertura lenta e gradativa que havia proposto.

Para sucedê-lo, Geisel indicou o general João Baptista Figueiredo, da Arena, que assumiu a presidência da República, prometendo dar continuidade à abertura. Figueiredo (1979-1985) assumiu a presidência quando o país enfrentava grave crise econômica e a resistência ao Regime Militar se intensificava.

O autor evidencia, por meio de fotos, os agentes do Estado autoritário, que vão acompanhando os textos, conforme as narrativas se ocupam em construir versões para o acontecimento numa linearidade de tempo.

Outra imagem dos agentes do Estado autoritário que é utilizada nessa composição é a do economista Antônio Delfim Netto que, nos governos de Costa e Silva e Médici, assumiu o cargo de Ministro da Fazenda, tendo ocupado a função respectivamente de Ministro da Agricultura e Ministro do Planejamento no governo de João Figueiredo, conforme é indicado pelo autor, na legenda da foto.

(se comparada às dos anos que antecederam o Regime Militar) e aumento do comércio exterior em mais de três vezes. O principal responsável pela política que resultou no milagre econômico foi o economista Antônio Delfim Netto, ministro da Fazenda desde o governo anterior.

O milagre econômico, fenômeno inédito na história do Brasil, pode ser melhor compreendido observando-se a tabela a seguir.

O "MILAGRE" BRASILEIRO					
Ano	Crescimento PIB %	Inflação	Exportações US\$ Bilhões	Importações US\$ Bilhões	Dívida Externa US\$ Bilhões
1968	10	27	1,9	1,9	3,8
1969	10	20	2,3	2,0	4,4
1970	10	16	2,7	2,5	5,3
1971	11	20	2,9	3,2	6,6
1972	12	20	4,0	4,2	9,5
1973	14	23	6,2	6,2	12,6

Citado por PRADO, Luiz C. D.; SÁ, Fábio. O "milagre" brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967-1973). In: Jorge Ferreira e Lucília de Almeida N. Delgado. *O tempo da ditadura - regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009; (O Brasil republicano: vol. 4): p. 223.

O milagre econômico brasileiro ocorreu devido a fatores internos e externos. Externamente, a **conjuntura** era favorável (entre 1961 e 1973, a economia estadunidense cresceu a uma taxa média de 4,5% ao ano; o Japão, a uma taxa de 9,4%; a Alemanha, 4,3%; e a Itália, a 4,9%). Internamente, o governo adotou uma política de incentivos fiscais para atrair investidores e realizou ajustes, conseguindo um equilíbrio nas contas públicas; contraiu empréstimos no exterior; atraiu investidores estrangeiros, concedendo-lhes facilidades para atuar no Brasil; e comprimiu os salários dos trabalhadores de baixa renda.



▶ O político, economista e professor universitário Antônio Delfim Netto, em fotografia de 1983. Entre 1967 e 1974, nos governos Costa e Silva e Médici, Delfim Netto foi ministro da Fazenda (1967 a 1974) e, no governo do presidente João Figueiredo, foi sucessivamente Ministro da Agricultura (1979) e Ministro do Planejamento (1979 a 1985). Delfim Netto era um tecnocrata e estava mais preocupado com o crescimento do PIB do que com a superação das injustiças sociais.

▶ Em 1970 foi a primeira vez que os brasileiros puderam assistir a uma Copa do mundo ao vivo e em cores. E de casa assistiram a este gol da seleção brasileira contra a Itália mostrado na fotografia ao lado. México (DF).

É muito comum o trabalho com as fotografias do momento de posse dos presidentes militares nos livros brasileiros e também argentinos. Na obra *Historia la Argentina Contemporánea*, por exemplo, a abertura do capítulo intitulado *La última dictadura militar* também é feita com uma fotografia da posse do general Jorge R. Videla, junto com outras representações militares, conforme expomos:

# LA ÚLTIMA DICTADURA MILITAR

8

- ◆ EL TERRORISMO DE ESTADO
- ◆ EL NUEVO MODELO ECONÓMICO
- ◆ LA DEUDA EXTERNA
- ◆ LA GUERRA DE MALVINAS
- ◆ LAS CONSECUENCIAS



El almirante Eduardo Massera, el general Jorge R. Videla y el brigadier Orlando R. Agosti, integrantes de la junta militar.

*La dictadura militar que gobernó el país entre 1976 y 1983 contó con el decisivo respaldo de los grandes grupos económicos nacionales y el financiamiento permanente de los grandes bancos y los organismos internacionales de crédito, como el Banco Mundial y el FMI. El saldo de su gestión fue miles de muertos y desaparecidos, centenares de miles de exiliados, la primera derrota internacional del ejército argentino, la multiplicación del monto de la deuda externa por cinco, la destrucción de gran parte del aparato productivo nacional y la quiebra y el vaciamiento de la totalidad de las empresas públicas a causa de la corrupción de sus directivos.*

As imagens dos agentes do Estado terrorista para complementar a discussão do texto são muito utilizadas nessa coleção, como expomos logo mais:

## EL PROYECTO ECONÓMICO DE LA DICTADURA

El 2 de abril de 1976 el ministro de Economía, José Alfredo Martínez de Hoz, anunció el programa del "Proceso". Allí describió los que eran para el nuevo gobierno los principales problemas de la economía argentina: un Estado empresario que había asumido funciones correspondientes a la iniciativa privada, que había regulado actividades económicas que debía realizar el mercado por medio de la oferta y la demanda, que había intervenido en el mercado laboral estableciendo pautas rígidas para las relaciones obrero-patronales (leyes sobre empleo estable, indemnización por despido, negociaciones colectivas, etc.) y que también había protegido a los empresarios mediante aranceles a la importación de mercaderías y subsidios. Este conjunto de factores había determinado un creciente déficit fiscal, una inflación alarmante, y una burguesía renuente a invertir, por no tener competencia y por el alto costo laboral, producto de la capacidad de presión de los sindicatos. Así habían imposibilitado—afirmaron—la modernización y el crecimiento económico del país.



La implantación del modelo económico diseñado por los grupos de poder hubiera resultado imposible de no haber mediado la brutal represión ejercida por las Fuerzas Armadas en el poder. El nivel de organización del movimiento obrero y su histórica combatividad eran un obstáculo para la concreción de un modelo de exclusión y entrega del patrimonio nacional.

Para superar esos problemas, propuso una reforma del Estado que destruyera las características empresariales e interventoras del mismo y garantizara la libertad de producción, circulación, precios, iniciativa, etcétera. A su vez, para hacer más competitiva la industria, planteó una apertura económica que permitiera el ingreso de mercaderías de modo que el mercado determinaría qué empresas deberían subsistir porque habían sido capaces de producir bienes baratos y buenos. Al mismo tiempo, al reducirse las funciones del Estado se superaría—según Martínez de Hoz—el déficit fiscal y con ello la inflación. Simultáneamente, impulsaría una modernización de los sectores agrarios o industriales para competir en el mercado internacional. Estas empresas crecerían y junto con ellas el país. Luego se produciría "el derrame", es decir el reparto de los beneficios de esos grupos económicos a otros sectores sociales por medio de em-

pleo y crecimiento real de los salarios, por ya no haber déficit ni inflación.

Es decir, el plan se propuso una profunda transformación para reestructurar la producción y las relaciones sociales existentes. Y para ello contó con el decidido apoyo de las fracciones más importantes de la burguesía nacional y transnacional y de los organismos internacionales como, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Pero también necesitó controlar el aparato del Estado y así imponer la dominación sobre los sectores políticos y sociales opositores al nuevo modelo.

El proyecto tuvo básicamente tres momentos:

- Primero: la lucha contra la inflación (estimada en el 600% anual) que consistió en un "plan de ajuste": liberación de precios, devaluación del peso, congelamiento salarial y disminución del déficit fiscal. Las consecuencias fueron que en el primer semestre de 1976 los precios al consumidor aumentaron un 87,5%, garantizando la ganancia empresarial, y que los sectores exportadores se beneficiaron por tener un dólar "que valía más" en el mercado nacional. Y para disminuir el déficit fiscal, se redujeron los sueldos o se despidió a personal del Estado, y se aumentaron los impuestos indirectos (al consumo) y las tarifas de las empresas públicas. La pérdida del salario real de todos los trabajadores fue del 40%, lo que implicó una transferencia de ingresos de los asalariados a los empresarios del 17% del producto bruto interno (PBI).
- Segundo: la apertura económica a la competencia externa. Para ello se sancionó una ley que otorgó iguales derechos a las empresas nacionales y a las multinacionales, y—en el mismo proceso—se establecieron leyes de promoción industrial al capital extranjero y se suprimieron aranceles a la importación. La pequeña y mediana industria nacional fue la más afectada por estas medidas liberales: debieron muchas de ellas cerrar sus puertas, por lo que se produjo un proceso de "desindustrialización".



La política económica aplicada por Martínez de Hoz privilegió los intereses de la banca internacional, que transformó a la Argentina en "un paraíso financiero" en el que se llegaron a pagar tasas del 10% mensual en dólares. Estas medidas, que afectaban seriamente la obtención de créditos para los pequeños y medianos productores, junto con la apertura total de la economía, llevó a la quiebra a más de 11 mil fábricas entre 1976 y 1983. En la caricatura de la revista Humor: Martínez de Hoz (Batman), el secretario de Hacienda, Juan Alemán (Robin) y David Rockefeller (Superman).

- Tercero: se liberó el mercado financiero por medio de una nueva ley que possibilitó la apertura de nuevas casas de crédito y la liberación de la tasa de interés. Esto ocasionó una inmediata suba de las mismas (que estaban garantizadas por el Banco Central) y un crecimiento sorprendente de la cantidad de entidades financieras.

Este proyecto económico, a su vez, fue parte de la reestructuración económica que estaba produciéndose en los países centrales, con la cual contribuyó con su participación en la recepción del crédito internacional, lo que generó un enorme endeudamiento.

## LA DEUDA EXTERNA

A comienzos de los años 70 se inició una profunda crisis en los países centrales por la caída de la tasa de ganancia del sector industrial, por lo que la burguesía derivó sus fondos al sistema bancario. Paralelamente, el aumento de los precios del petróleo hizo que los países productores obtuviesen un excedente de ganancia y lo exportaran al sistema bancario de los países industrializados, ocasionando una hiper-concentración de dinero en la banca. Esta, entonces, necesitó prestarlo para obtener ganancias y presionó a los países latinoamericanos para que aceptaran su crédito.



Adolfo Cilitrot. Orden social y monetarismo. Buenos Aires, CEDES, 1981.

Los países centrales se beneficiaron porque recibieron intereses por el dinero otorgado y les vendieron sus productos, ya que los países periféricos contaban con capital gracias a los préstamos recibidos. Pero para no correr riesgos tomaron dos medidas: primero consiguieron que los Estados garantizaran las deudas contraídas por el sector privado (si el deudor privado no pagaba, lo hacía el propio Estado nacional); segundo, en caso de conflicto de pagos, la Justicia estaba en manos extranjeras (en los tribunales de Nueva York o Gran Bretaña).

Así la deuda externa se transformó en otro de los mecanismos de acumulación de los grandes grupos económicos y de estructuración de la

economía argentina. Dicha deuda creció de 8.204 millones de dólares en 1976 a 43.509 millones en 1983. De esta deuda, 29.536 millones correspondían a la estatal y 13.973 a la privada; el principal proceso de endeudamiento fue a partir del año 1979.

Con la apertura democrática se inició un juicio contra la conducción económica del Proceso de Reorganización Nacional acerca del origen y legitimidad de esta deuda. En el mismo se estableció que el Estado utilizó a empresas públicas (Agua y Energía Eléctrica, Comisión Nacional de Energía Atómica, YPF, etc.) para contraer créditos en el exterior pero que los mismos no se utilizaron en beneficio de las propias empresas sino que—afirman los peritos judiciales—"las [...] divisas fueron volcadas al mercado de cambios para favorecer la política de apertura de la economía [...]". Ello significó, entonces, desviar los fondos externos del presunto destino que motivó la concertación de las operaciones de endeudamiento". De esta forma, las empresas públicas vivieron un colosal proceso de endeudamiento que las llevó a una situación de insolvencia patrimonial. En cuanto a la deuda privada, se estableció que el 84% de la misma era financiera, es decir especulativa y no comercial. Sin embargo, como el Estado fue el garante de dichas deudas, frente al incumplimiento del pago por los privados tuvo que responder pagando o refinanciando el compromiso. Algunas de esas empresas endeudadas fueron Acindar, Austral, Papel Tucumán, etcétera. También fueron deudores privados importantes casas bancarias como el Citibank, Tornquist, Quilmes, Francés, entre otras. Algunos de ellos a su vez eran al mismo tiempo acreedores del Estado nacional.



Los propietarios de los grandes grupos económicos, llamados sugestivamente desde entonces "capitanes de la industria", vivieron una etapa de esplendor durante la dictadura militar haciendo extraordinarios negocios como contratistas del Estado y tomando créditos en el exterior a tasas irrisorias con el aval del Estado argentino.

## EXPERIMENTO

"Como antiguo protagonista del Proceso, mi propia desazón no conoce límites cuando veo, a más de cinco años de haber dado comienzo a lo que iba a ser una etapa importante de la historia, que no hemos alcanzado ninguno de los objetivos, excepto la victoria armada contra el terrorismo. Mientras millones de ciudadanos son llevados a la pobreza, selectos grupos de elegidos aumentan sus riquezas sin el menor pudor, sobre la base de la especulación y a costa de destruir el aparato de producción. Ya ni vale la pena hablar de estas cosas, pero no creo que haya un solo argentino que no lo sepa, que no lo mastique en su legítimo resentimiento. Es un precio muy alto pagado por las mujeres y los hombres de esta tierra, como para que ahora nos conformemos diciendo que se hizo un experimento y el experimento falló. Y falló. Hay que recorrer la República como yo lo hago para comprobar que de una punta a la otra, la ciudadanía está convencida de que falló."

Discurso pronunciado por el almirante Emilio Eduardo Massera el 2 de octubre de 1981. *La Nación*, 3 de octubre de 1981



El almirante Massera fue el principal responsable del mayor centro de detención de la dictadura militar: la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA).

En 1981 terminó el mandato de Videla y asumió el general Roberto Eduardo Viola. El nuevo presidente anunció el inicio de un diálogo con los diferentes sectores de la sociedad, incluidos los partidos políticos. Esto se conoció como la "apertura política".

Asumió como comandante del Ejército del gobierno de Viola el general Leopoldo Fortunato Galtieri, quien empezó a perfilarse como líder de una nueva línea interna cuya ambición era ocupar el poder y mantenerlo indefinidamente.

Mientras tanto, a medida que pasaban los años el gobierno no encontraba respuestas a los problemas del país y mostraba sus enfrentamientos internos, la oposición se fue animando. La Iglesia comenzó a despegarse lentamente de las políticas oficiales y comenzó a criticar tíbilmente a un gobierno que, en un principio, había apoyado incondicionalmente.

Los principales partidos políticos se unieron, a mediados de 1981, y conformaron la Multipartidaria, integrada por la Unión Cívica Radical, el Partido Justicialista, el Partido Intransigente, la Democracia Cristiana y el Movimiento de Integración y Desarrollo (MID) con el objetivo central de recuperar la democracia.

## LOS ORGANISMOS DEFENSORES DE LOS DERECHOS HUMANOS

Sin dudas, la principal oposición al gobierno militar se llevó adelante desde las organizaciones defensoras de los derechos humanos. La más importante y novedosa fue la que aglutinó a las madres de desaparecidos, en la Plaza de Mayo. Estas

mujeres comenzaron a caminar por la plaza sin abandonarla, reclamando por el paradero de sus hijos ante el cierre de puertas de ministerios, comisarías, cuarteles, iglesias y cualquier otro lugar donde buscaron respuestas. Las Madres de Plaza de Mayo, como se identificaron, también sufrieron la represión: varias de ellas fueron secuestradas, torturadas e integradas en las listas de desaparecidos, como su presidenta Azucena Villaflor y quienes colaboraban con la agrupación, como las religiosas francesas Leonie Duquet y Alice Dumont.

Durante el Mundial de 1978, muchos periodistas extranjeros fueron a entrevistarlas y, conjuntamente con la propaganda que realizaban los exiliados en Europa, las violaciones de los derechos humanos fueron denunciadas en todo el mundo.

Además de "Madres", actuaron otras organizaciones, como el Servicio de Paz y Justicia, que trabajaba en Argentina desde 1974, cuyo dirigente Adolfo Pérez Esquivel recibió el Premio Nobel de la Paz en 1980 por sus denuncias contra el gobierno militar. También actuaron la Liga Argentina por los Derechos del Hombre, creada en 1937; la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, formada en 1975 y Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas, creada en 1976 por familiares que se encontraban en los lugares a los que concurrían para intentar averiguar sobre el destino de sus seres queridos. Su primera movilización

## JUDAS

"Viene diciendo que tenía un hermano desaparecido, un chico rubio, que se llamaba Gustavo Niño, y que no tenía madre y que no tenía padre y que quería hacer la denuncia del hermano y nosotras decíamos: —Ay, cuidate, que tenemos miedo que te lleven—, y él decía: —No, no me va a pasar nada. Cuando estábamos reuniendo dinero para la primera solicitud, el 8 de diciembre de 1977, este hombre, que no era otro que Alfredo Astiz, entró en la Iglesia Santa Cruz con otro grupo de hombres y besando a las personas que había que secuestrar, las marcó para que cuando salían de la misa ahí la Marina hiciera el secuestro —la Marina y algunas otras fuerzas— de la monja francesa Leonie Duquet, un grupo de jóvenes, Ester Balostino de Careaga y Mary Ponce. A Alice Dumont la secuestraron al otro día. El día que salía la solicitud, el 10 de diciembre, cuando Azucena Villaflor, la madre que organizó las Madres, va a comprar el diario a la esquina de la casa, también la secuestran a ella. Las secuestraron, las llevaron a la ESMA y ahí fueron violadas, torturadas y asesinadas."

Reportaje de los autores a Hebe de Bonalini, presidenta de la Asociación Madres de Plaza de Mayo (Línea Fundadora) para del documental *Historia Argentina 1976-83*, dirigido por Felipe Pigna.

As fotografias acima complementam a discussão que o texto principal realiza. A primeira retrata a implantação do plano econômico do ministro José Alfredo Martínez de Hoz de criar um Estado empresário, estabelecendo rígidas pautas para as relações trabalhador-patrão e facilitando as importações. A segunda fotografia mostra representantes de grandes grupos econômicos que prosperaram durante uma fase da ditadura, por meio de empréstimos estrangeiros com o apoio do Estado argentino. E a última é uma fotografia do almirante Massera que foi o principal responsável pelo maior centro de detenção da ditadura militar argentina: a Escola de Mecânica da Armada (ESMA), localizado na cidade de Buenos Aires. Esta fotografia acompanha um texto complementar, intitulado *experimento* que expõe um discurso pronunciado pelo almirante Emilio Eduardo Massera em 2 de outubro de 1981 apoiando o governo militar.

Tais questões sinalizam que na relação imagem, meio e recordação nos livros brasileiros e argentinos, são dois os temas retratados, através de diferentes e muitas representações imagéticas: os agentes do Estado ditatorial e a oposição à ditadura militar. Muitas vezes essas imagens assumem uma função de complementar ou reforçar o texto; de exemplificar o que está sendo analisado e, outras vezes, percebemos que elas substituem os

textos, atuando de maneira autônoma e sendo problematizadas pelos autores. Essa estratégia é muito utilizada na abertura dos capítulos sobre a ditadura militar nos livros brasileiros analisados.

Outra fotografia trabalhada na coleção de Boulos, para abordar a oposição à ditadura, trata as manifestações pelas eleições diretas em 1984. O autor selecionou uma fotografia, exposta logo a seguir, de um dos muitos comícios em defesa da volta da democracia e do direito do brasileiro voltar a eleger o presidente, depois de um longo período de autoritarismo.

BRASIL: CONCENTRAÇÃO DE RENDA EM PORCENTAGEM, CONFORME GRUPOS SOCIAIS						
Grupos	% sobre população	1960	1970	1976	1980	1983
Pobres	50	17,4	14,9	13,1	14,2	12,2
Médios	30	27,4	23,2	21,7	22,6	23,2
Ricos	20	54,8	61,9	65,2	63,2	64,6

SILVA, Francisco C. T. A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização 1964/1984. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). *História Geral do Brasil*. Rio de Janeiro: Campos, 1990. p. 374.

A crise na economia elevou a impopularidade do Regime Militar e, em 1982, a oposição venceu as eleições para governador em estados como São Paulo (Franco Montoro – PMDB), Minas Gerais (Tancredo Neves – PMDB), Paraná (José Richa – PMDB) e Rio de Janeiro (Leonel Brizola – PDT). Entusiasmados com essa vitória, estudantes, operários, intelectuais, religiosos e políticos, como Ulysses Guimarães, organizaram diversas manifestações pela volta da democracia. Em março de 1983, o deputado federal Dante de Oliveira, do PMDB mato-grossense, propôs no Congresso uma emenda constitucional que estabelecia eleições diretas para presidente da República.

A proposta ganhou força e foram realizados vários comícios em favor da **Emenda Dante de Oliveira**.  1

Inicialmente desacreditada, a emenda acabou sendo utilizada pela campanha em defesa das eleições diretas para presidente da República, lançada oficialmente meses depois, em novembro de 1983, com um comício realizado em São Paulo, que reuniu 10 mil pessoas. A campanha, conhecida como **Diretas Já**, ganhou rapidamente adesão em todo o país, desde Belém, no Pará, até Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.  2



1. Dica! Série sobre as Diretas Já que analisa a Emenda Dante Oliveira. [Duração: 5 minutos.] Acesso: <<http://tub.im/44cjo4>>.

2. Dica! Reportagem sobre o movimento Diretas Já no Paraná e no restante do país. [Duração: 12 minutos.] Acesso: <<http://tub.im/5ci6st>>.



Ricardo Malta / N Imagens

Este comício das Diretas Já em Afogados da Ingazeira, no interior de Pernambuco, em 1984, é um indício de que a luta pelas eleições diretas para presidente da República não se restringiu às grandes cidades; o interior do país também se engajou na campanha das Diretas, que foi sem dúvida a mais popular da história da República no Brasil.

Na parte final dessa narrativa sobre a ditadura, Boulos analisa a crise da economia que aumentou a impopularidade do regime militar entusiasmando diversos setores da sociedade como estudantes, operários, religiosos e políticos que organizavam manifestações pela volta da democracia. Com isso, a fotografia exposta acima, assume a função de exemplificar uma das muitas manifestações ocorridas no ano de 1984, conforme está sendo analisada no texto.

O autor selecionou um registro de um comício das *Diretas Já*, ocorrido em Afogados da Ingazeira, cidade do interior de Pernambuco. Indício de que as lutas pelas eleições diretas e pela volta da normalidade democrática não se restringiam às grandes cidades do país. Ele cita na legenda da imagem que essa foi à campanha mais popular da História da República brasileira, engajando diferentes regiões do país na causa pela volta das eleições para presidente nos anos de 1980.

Nesse cenário, com a revogação do Ato Institucional nº 5 e a consolidação do que as narrativas escolares brasileiras denominam de “processo de abertura lenta e gradativa” nos governos de Geisel e João Batista Figueiredo, o movimento operário mostrava-se atuante. Boulos analisa a força do movimento dos trabalhadores com a realização de greves, lideradas pelos sindicatos que não se mostravam mais subordinados ao Ministério do Trabalho, como nos tempos de Vargas, era um sindicalismo autônomo que surgia no final dos anos de 1970.

Então, para exemplificar essas manifestações operárias, Boulos expõe a fotografia do líder sindical Luiz Inácio Lula da Silva, discursando numa manifestação operária em São Bernardo do Campo, em 1979:

## A batalha pela democracia

Antes mesmo da posse de Figueiredo, estudantes, operários, artistas, religiosos, políticos e outros cidadãos comuns vinham ocupando o espaço público para exigir o fim da ditadura.

### O novo sindicalismo

O movimento operário mostrou sua disposição de luta promovendo greves por todo país para reivindicar melhores salários e mais liberdade de participação dentro e fora das fábricas. A mais impactante dessas greves foi a dos metalúrgicos do ABCD paulista (Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Diadema), iniciada em 13 de março de 1979, dois dias antes da posse do novo presidente. Os metalúrgicos exigiam melhores salários e eram liderados pelo então presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo, Luiz Inácio da Silva, o **Lula**. ◻



Dica! *ABC da greve*, documentário de Leon Hirszman. [Duração: 85 minutos.]



▶ O líder sindical Luiz Inácio Lula da Silva discursa durante manifestação operária no Estádio da Vila Euclides, em São Bernardo do Campo (SP), em 1979.

O sindicato que liderou essa greve não era subordinado ao Ministério do Trabalho, como os sindicatos dos tempos de Getúlio Vargas. Também não era liderado por pelegos ou comunistas, como os dos tempos de Juscelino e João Goulart. O Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo era dirigido por operários com experiência no chão de fábrica, como Lula e outros eleitos pelos próprios operários. Por isso, o novo sindicalismo surgido naquela época no ABCD paulista é chamado de **sindicalismo autônomo**.

Ainda em 1979, no dia 1º de maio, Dia do Trabalho, depois da “missa dos trabalhadores” realizada na praça principal de São Bernardo do Campo, operários, artistas, estudantes, religiosos, políticos e líderes comunitários reuniram-se no Estádio da Vila Euclides para exigir a democratização do país. Todos os principais movimentos sociais, como o Comitê Brasileiro pela Anistia (CBA),

Essas duas últimas imagens dos livros brasileiros assumem a função de exemplificar o texto, analisando o entusiasmo da população que demonstrava, em manifestações por todo o país, o desejo pelo retorno à democracia, depois de mais de uma década de ruptura do estado democrático.

Na obra argentina *Una Historia para pensar* também é trabalhada uma fotografia que representa as comemorações da sociedade pelo retorno da democracia no final do ano de 1983. Como mostramos a seguir:

**GONZÁLEZ CLAVE**

- Movilización
- Campaña electoral
- Elecciones
- Triunfo radical

### El triunfo de Alfonsín

El entusiasmo de la población por el retorno de la democracia se evidenció en el alto grado de afiliación a los partidos políticos: casi 7.300.000 ciudadanos se afiliaron a alguna organización, especialmente al peronismo y al radicalismo. Ambos partidos cerraron sus campañas con multitudinarios actos, en los que se destacaba la presencia de los jóvenes que votarían por primera vez.

En los resultados de las elecciones se manifestó la polarización del electorado entre los dos partidos mayoritarios. La UCR obtuvo el 52% de los votos y el PJ, el 40%. En tercer lugar se ubicó el Partido Intransigente, con el 2%.

El triunfo de Alfonsín fue una sorpresa para gran parte de la sociedad argentina, ya que rompía con la tradición política que desde 1946 imponía a los candidatos del justicialismo.

A pesar de que los militares se habían planteado una etapa de negociaciones entre las elecciones y la entrega del poder en marzo de 1984, el contundente triunfo de Alfonsín los obligó a apresurar su retirada. El 6 de diciembre de 1983 se disolvió la Junta Militar y el 10 de diciembre, en medio de la euforia popular, Alfonsín asumió la presidencia.



Festejos por el retorno de la democracia, 10 de diciembre de 1983.

### ACTIVIDADES

#### A Análisis de fuentes

Observen los siguientes afiches de campaña de la UCR y el PJ. Luego **resuelvan** las consignas:



Alfonsín centró su discurso de campaña en la defensa de los derechos, la democracia y la Constitución. En muchos actos pronunció la consigna "Con la democracia se come, se educa y se cura" y cerró su discurso recitando el Preámbulo de la Constitución nacional.



Durante la campaña electoral, el PJ apeló a las consignas tradicionales del peronismo y a la figura de su líder histórico. El día del acto de cierre de la campaña, el candidato a gobernador de la provincia de Buenos Aires, Herminio Iglesias, quemó un féretro que representaba a la UCR. Este gesto fue rechazado por parte del electorado que temía a un futuro gobierno en el que se repitiera la violencia de los años setenta.

- Identifiquen en cada afiche las características de sus imágenes y las consignas políticas que expresan.
- ¿En cuál observan una mayor convocatoria a la unidad nacional? **Fundamenten** su respuesta.
- ¿En cuál se manifiesta una mayor relación con el pasado político de la Argentina? **Fundamenten** su respuesta.
- Escriban una hipótesis acerca de la influencia de la propaganda del radicalismo en el triunfo electoral de Alfonsín. **Relacionenla** con las características del discurso de campaña de Alfonsín.

Essa fotografia assume a função de complementar o texto que analisa a euforia da sociedade argentina com o retorno da democracia e, por conseguinte, a formação de muitos partidos políticos, com o resultado das eleições e da vitória de Alfonsín, rompendo com a política tradicional implantada desde 1946. Segundo os autores, era um clima de muita festa em 1983 com a dissolução da Junta Militar e a posse do novo presidente. A fotografia, nesse caso comprova essa euforia popular que atingia a Argentina na redemocratização, reforçando a análise do texto principal.

Portanto, ao refletirmos sobre o potencial memorativo das fotografias acerca das ditaduras nos livros brasileiros e argentinos, optamos por uma relação tríade que se estabelece entre imagem, meios e recordação. E, ao caminharmos pelas páginas desses livros de História, vislumbramos muitas imagens e uma grande parte delas expomos aqui nesse item, a fim de

analisarmos os seus usos pelos autores. Elas são protegidas em mídias de suporte cultural, dentre elas os livros didáticos de História assumindo uma tripla função: complementar, exemplificadora e autônoma com relação ao texto principal.

## CAPÍTULO 3

### TEXTUALIDADE DIGITAL – HISTÓRIA E MEMÓRIA: AS DITADURAS NO BRASIL E NA ARGENTINA

O texto eletrônico reintroduz na escrita alguma coisa das línguas formais que buscavam uma linguagem simbólica capaz de representar adequadamente os procedimentos do pensamento. (Roger Chartier)

Nessa parte do nosso estudo apresentamos questões relevantes sobre a elaboração de um produto que compõe a pesquisa, a saber, um blog educativo intitulado História e Memória: as ditaduras no Brasil e na Argentina, cujo endereço é: [www.memoriasdasditaduras.com.br](http://www.memoriasdasditaduras.com.br). Desenvolvemos um material de suporte pedagógico destinado aos alunos e professores do ensino médio que pode ser trabalhado em sala de aula, fomentando o diálogo e a problematização de elementos importantes sobre a história e a memória desse passado sensível.

Optamos por construir um *web site*, pensando nas reflexões propostas por Roger Chartier (2002) que trata da “revolução do texto digital”. O autor historiciza a cultura impressa, propondo que ela se estabelece a partir da relação entre tipos de objetos, como livros, diários, revistas, etc., categorias de textos e formas de leituras. Tais relações estão sedimentadas em três momentos: entre o século II e IV, com um tipo de leitura ainda atual, o livro composto de folhas e páginas em uma encadernação (códex); em um segundo momento, no final da Idade Média, entre os séculos XIV e XV, com o surgimento do “livro unitário”, isto é, de um único autor (Petarca, Boccaccio). E, por último, no século XV com a invenção da imprensa, que continua sendo até a atualidade a técnica mais usual para a reprodução do escrito.

Chartier considera que a cultura impressa foi profundamente modificada com o que ele denomina de textualidade eletrônica:

Agora um único aparelho, o computador, que faz surgir diante do leitor os diversos tipos de textos tradicionalmente distribuídos entre objetos diferentes. Todos os textos, sejam eles de qualquer gênero, são lidos em um mesmo suporte (a tela do computador) e nas mesmas formas (geralmente as que são decididas pelo leitor) (CHARTIER, 2002, p. 23).

Portanto, pensando na profusão que tem alcançado a textualidade digital nos dias de hoje, uma vez que uma grande parcela dos alunos e professores convivem diariamente com as novas mídias de comunicação, desenvolvemos um blog educativo. Nessa modalidade de leitura, apresentamos textos que integram essa pesquisa, vídeos com pesquisadores do assunto, testemunhos pessoais de vítimas do passado ditatorial no Brasil e na Argentina, fotos de lugares de memória desse período nos dois países, sugestões de filmes e músicas, bem como atividades destinadas aos alunos do ensino médio.

Compreendemos que o texto digital tem suas especificidades e, portanto, detivemo-nos a elas, como argumenta Chartier (2002, p. 31): *“Tal leitura ‘dosifica’ o texto, como diz Rodriguez de las Heras, sem necessariamente ater-se ao conteúdo de uma página, e pode compor, na tela, ajustes textuais singulares, efêmeros. (...) É uma leitura descontínua, segmentada, fragmentada”*.

Imersos em tal contexto, integravam também nossas intenções contribuir com o ensino reflexivo de História, apresentando alguns elementos da pesquisa realizada para alunos e professores do ensino básico, tais como: a relação entre História e memória; os embates em torno da memória e do esquecimento; memórias em disputa; o acontecimento da ditadura no Brasil e na Argentina; resistência e repressão; lugares de memória; CNV (Comissão Nacional da Verdade) no Brasil, CONADEP (Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas) na Argentina e aberturas democráticas.

Trata-se de um material de suporte didático de textualidade digital para a reflexão sobre passados sensíveis e dolorosos, marcados pela violência e repressão. A finalidade é contribuir para o “pensar historicamente”, que é o objetivo principal do ensino-aprendizagem de História, utilizando mídias de informações que integram a vida cotidiana de grande parte dos alunos do ensino médio. Com isso, buscamos também, com a elaboração desse produto, promover o acesso e a significação de dados publicados pelas Comissões Nacionais desses países sobre a violação dos Direitos Humanos, a fim de fomentar um ensino crítico na defesa da cidadania e do Estado Democrático de Direito.

Portanto, apresentamos a seguir, textos que estão hospedados nas abas do blog educativo Memória das ditaduras: Brasil e Argentina, cujo endereço foi citado acima. Também constam nos anexos desse estudo, as fotografias das principais páginas do *web site*, para uma melhor apresentação do produto.

## APRESENTAÇÃO

### **Olá pessoal!**

Este blog educativo consiste em um material pedagógico, destinado aos alunos e professores do ensino médio e integra uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA. Vamos apresentar, em linhas gerais, nosso estudo: trata-se de uma análise acerca da memória e História das ditaduras militares no Brasil e na Argentina. Essa opção ocorreu, principalmente, devido à circulação de ideias conservadoras e comentários infundados sobre o assunto nos últimos tempos, nas mídias, nas ruas, corredores das escolas e salas de aulas.

Portanto, dada a profusão dessas ideias em cena pública que chegam a desrespeitar a memória de vítimas da repressão, optamos por realizar um estudo comparativo das narrativas nos livros didáticos acerca das ditaduras militares. Pensamos em trabalhar com os regimes autoritários do Cone Sul e, para a viabilização da pesquisa, fizemos o recorte Brasil e Argentina, já que esses países passaram por processos semelhantes de interrupção do governo democrático.

Diante do binômio que se estabelece entre “passados sensíveis e ensino de História”, entre as décadas de 1960 e 1980, propomos um estudo sistêmico dos regimes autoritários no Brasil e na Argentina. Tratamos de um período marcado pela violência, morte, tortura, desaparecimentos e censura. Esse passado recente é representado de diferentes maneiras nas narrativas escolares, constituindo memórias que, com palavras e silêncios, elaboram versões do acontecimento ditadura civil-militar.

Salienta-se também que fazem parte dos nossos objetivos contribuir com o ensino reflexivo de História, apresentando alguns elementos da pesquisa, tais como: a relação entre História e memória; os embates em torno da memória e do esquecimento; memórias em disputa; o acontecimento da ditadura no Brasil e na Argentina; resistência e repressão; lugares de memória; CNV (Comissão Nacional da Verdade) no Brasil, CONADEP (Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas) na Argentina e aberturas democráticas. Também propomos leituras de textos, vídeos realizados com pesquisadores sobre o assunto, filmes, músicas, podcast, fontes históricas, testemunhos pessoais das ditaduras no Brasil e na Argentina e atividades destinadas aos alunos.

Trata-se de um material de suporte didático para a reflexão sobre passados sensíveis e dolorosos, marcados pela violência e repressão. A intenção é contribuir para o “pensar

historicamente”, que é o objetivo principal do ensino-aprendizagem de História, utilizando mídias de informações que integram a vida cotidiana de grande parte dos alunos do ensino médio. Com isso, buscamos também, com a elaboração desse produto, promover o acesso e a significação de dados publicados pelas Comissões Nacionais desses países sobre a violação dos Direitos Humanos, a fim de fomentar um ensino crítico na defesa da cidadania e do Estado Democrático de Direito.

#### **Natucha Pedroza**

Mestranda em ensino de História-PROFHISTÓRIA (UERJ – URCA), graduada em História pela Universidade Regional do Cariri (URCA), Bacharel em Direito (URCA),  
Professora de História na rede privada de ensino.

#### **Sônia Meneses**

Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestre em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professora adjunta da Universidade Regional do Cariri (URCA) e orientadora da pesquisa.

## **ENTRE DITADURA E DEMOCRACIA**

### **O QUE SIGNIFICA DEMOCRACIA?**

O Brasil adotou, desde a promulgação da primeira Carta Magna republicana de 1891, o sistema de governo democrático que tem suas origens na Grécia Antiga, especificamente na cidade-Estado de Atenas. Portanto, a expressão democracia deriva de dois termos gregos: “*demos e kratos*”, que significa, etimologicamente, governo do povo.

Imerso em tal contexto, sem nos alongarmos em demasia, é necessário estabelecermos as diferenças entre a democracia grega e a atual. Na cidade-Estado de Atenas, a gestão política se dava através da *Ekleisia*, uma Assembleia constituída por homens, livres e atenienses apta a tomar as decisões políticas na praça pública, *Ágora*. Nesse processo, ficava excluída a maior parte da população composta por mulheres, escravos e estrangeiros (metecos) que não tinha o direito à cidadania no mundo grego.

Hoje, no entanto, a democracia é assegurada pelo ordenamento jurídico e por instituições que integram os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Trata-se de um sistema representativo em que os cidadãos, através do sufrágio universal, elegem os representantes políticos. Portanto, na concepção moderna, a função de governar e legislar é

atribuída a um grupo de representantes que são eleitos pelos cidadãos para assumirem cargos por um período limitado.

Nesse sentido, são assegurados direitos fundamentais à cidadania, divididos em direitos políticos, civis e sociais. Como analisa Carvalho (2002, p. 9): *“o cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos, cidadãos incompletos seriam os que possuísem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não cidadãos”*.

Como bem esclarece o historiador José Murilo de Carvalho, os direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei. Os seus desdobramentos são vislumbrados nas garantias individuais de ir e vir, de expressar o pensamento, de inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso – a não ser por autoridade competente e com base na lei –, de não ser considerado culpado antes do trânsito em julgado de sentença condenatória e do direito à ampla defesa e ao contraditório.

Todos esses direitos dependem do poder Judiciário que, em harmonia com os outros poderes, deve assegurar uma justiça eficiente e acessível a todos. Já os direitos políticos dizem respeito à participação dos cidadãos no governo, através da organização de partidos e do voto. E, por último, os direitos sociais, que são aqueles que garantem a participação dos indivíduos na riqueza coletiva como, por exemplo, a educação, trabalho, salário justo, saúde e aposentadoria. Portanto, assegurar o cumprimento desses direitos é permitir que as sociedades politicamente organizadas reduzam os excessos de desigualdade, garantindo um processo de justiça social.

## **VOCÊ SABE O QUE É UMA DITADURA?**

O Estado Democrático de Direito, como analisamos acima, deve assegurar o cumprimento das garantias constitucionais, historicamente conquistadas. Entretanto, em caso de ditadura ocorre à supressão desses direitos e garantias, com o cerceamento das liberdades, imposto por um governo autoritário.

Dessa forma, a ditadura é um regime que concentra todos os poderes em torno de um indivíduo ou um grupo que utiliza vários mecanismos ideológicos e jurídicos para se conservar no poder, sem a participação popular. É um regime antidemocrático, geralmente deflagrado por meio de golpes de Estado que rompem com a normalidade constitucional, causando muitas fissuras sociais.

Os governos ditatoriais são caracterizados pelo autoritarismo dos agentes de Estado que não aceitam as oposições e, portanto, criam as mais diversas estratégias para combatê-las, tais como censura, exílio, prisão, tortura, morte e desaparecimento. Contudo, as ditaduras não se sustentam apenas com mecanismos de repressão e perseguição, elas precisam mostrar-se necessárias, a partir de argumentos construídos e propagandeados. É exemplo de justificativa a ideia de que esses regimes promoveriam o crescimento da economia e a manutenção de uma denominada “ordem” que combateria o caos social. Além do tão famoso discurso de suposto “combate ao comunismo”, utilizado em diferentes temporalidades para justificar golpes de Estado no Brasil.

Essas justificativas são necessárias para promover uma aceitação, por parte de determinados grupos da sociedade, de um regime repressivo que promove o cerceamento das liberdades dos indivíduos. Outro elemento bastante característico das ditaduras é o aparato de propaganda que é formado utilizando-se dos meios de comunicação de massa para promover uma imagem positiva do governo.

Ocorre que esses regimes autoritários deixam marcas profundas nas sociedades e memórias traumáticas perpassando épocas e gerações. Por isso, optamos nesse trabalho, por chamar o passado ditatorial de sensível, visto que se trata de um período emblemático e doloroso para as vítimas da repressão, seus familiares ou todos aqueles que se sensibilizam com as atrocidades cometidas em muitos países da América Latina.

## **GOLPE MILITAR NO BRASIL**

Em um cenário intensamente polarizado no Brasil nos anos de 1960, ocorria a atuação de diversos setores de esquerda, como trabalhadores operários e estudantes que se mobilizavam no país durante o governo de João Goulart. O presidente que assumiu após a renúncia de Jânio Quadros em 1961, desde o início do seu governo, era visto com certa aversão por camadas conservadoras que o consideravam simpatizante do comunismo chinês.

Contudo, as reformas de base anunciadas no comício em 13 de março de 1964, com mais de 300 mil pessoas, com um caráter notoriamente nacionalista, já que previa uma forte intervenção do Estado na economia, acirrou os ânimos da população. Dentre as reformas, destacavam-se a eleitoral, educacional, urbana, fiscal e a polêmica reforma agrária que previa a limitação do latifúndio no Brasil. A sociedade então se dividiu, de maneira ainda mais

acentuada, entre os que eram contrários e os que defendiam as reformas de base de João Goulart.

Os movimentos sociais, tais como o movimento estudantil – UNE (União Nacional dos Estudantes); movimento católico liderado pela JUC (Juventude Universitária Católica), organizações de trabalhadores como CGT (Central Geral dos Trabalhadores) e Ligas Camponesas defendiam as reformas propostas por Jango. Enquanto isso, grandes empresários, parte da Igreja Católica, oficiais das Forças Armadas, grande imprensa, organizações como Ibad (Instituto Brasileiro de Ação Democrática) e Ipes (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) atacavam o governo de João Goulart. Aos olhos desses últimos grupos, as propostas reformistas conduziram o Brasil ao comunismo, essa ideia culminou no golpe de Estado de 31 de março de 1964, com amplo apoio da sociedade civil brasileira.

Muitos setores se mostravam contra as propostas do presidente, defendendo um governo militar, chegando a se mobilizarem em grandes manifestações, a exemplo da Marcha da Família com Deus pela Liberdade, ocorrida em 19 de março de 1964 na cidade de São Paulo. Os manifestantes reivindicavam o fim do governo, contribuindo, dessa forma, para intensificar um cenário golpista favorável à interrupção do Estado democrático.

Com isso, o golpe de 1964 depôs o governo do presidente João Goulart em um contexto intensamente conservador e excludente, marcado pela tradição liberal oligárquica e elitista. As justificativas para a ruptura democrática eram a manutenção da “ordem social”, contendo as agitações populares dos anos de 1960, o crescimento da economia, utilizando para tanto a interferência do capital estrangeiro e, principalmente a contenção da suposta “ameaça comunista”.

Desde o começo dos anos de 1950, início da Guerra Fria, a ambiência política era caracterizada pelo forte “combate ao comunismo”. Um exemplo disso foi à reação das elites brasileiras, contra o projeto que propunha reformas para o país. Observa-se que muitas questões vieram à tona no cenário político brasileiro como: voto dos analfabetos, reforma agrária e nacionalismo econômico. Não que essas propostas fossem revolucionárias, mas eram inconciliáveis com os planos estratégicos para as agendas políticas na América Latina.

Como esclarece Napolitano (2016), as direitas brasileiras opunham-se às medidas reformistas que idealizavam outro modelo político e ideológico antes do golpe de 1964. Porém, a ilusão de um “golpe cirúrgico”, para resolver os males dos anos sessenta, dissipou-se, resultando em um dos motivos para o fim da coalisão golpista, sobretudo, a partir de 1968, com a decretação do Ato Institucional nº 05.

## **GOLPE MILITAR NA ARGENTINA**

Na Argentina, o golpe de Estado deflagrado em 24 de março de 1976, faz parte de um processo de fortalecimento político das Forças Armadas, desde o governo de Juan Domingo Perón. A situação política era tensa, principalmente com a sucessora María Estela Martínez Perón, já que as repressões contra os movimentos de esquerda foram intensificadas, dando início às práticas de terrorismo de Estado. Assim como no Brasil, a Junta Militar assumiu o poder na Argentina em nome do autodenominado “Processo de Reorganização Nacional”.

A partir de então, desde o início da ditadura, a Argentina foi palco de muita repressão: a Presidente da República María Estela Martínez de Perón foi presa juntamente com os seus ministros e muitos defensores do Peronismo. As Forças Armadas, portanto, ocuparam as principais sedes do poder político, estações de rádio e televisão de Buenos Aires e outras cidades do país. O golpe era consumado com o governo de uma Junta Militar, integrada pelo general Jorge Rafael Videla, o almirante Emilio Eduardo Massera e o brigadeiro Orlando Ramón Agosti.

A priori, o governo contou com a aprovação de setores da população alarmados pela crise do governo anterior e pela violência que se processava no país. Os militares prometiam devolver a ordem e sanar os problemas da economia argentina que tem uma forte tradição golpista. No entanto, a diferença desse golpe com relação aos anteriores é que havia uma forte integração entre o Exército, a Marinha e a Aeronáutica para colocar em prática um plano de reforma econômica e disciplinamento social que favorecia os setores empresariais e eliminaria as oposições ao regime.

Há de se destacar que o governo autoritário na Argentina (1976 – 1983) adquiriu uma feição extremamente atroz com sequestros e desaparecimentos de muitas vítimas. Elas eram encaminhadas para os Centros Clandestinos de Detenção (CCD) onde eram torturadas, assassinadas e enterradas ou atiradas ao mar nos chamados “voos da morte”. Dessa forma, torturas físicas e psicológicas, partos forçados, sequestros de filhos de militantes que nasciam em hospitais militares ou CCD foram práticas comuns do terrorismo de Estado, desde o início da ditadura civil-militar argentina, gerando um trauma que perpassa por diferentes gerações.

## **GOLPES EM OUTROS PAÍSES DA AMÉRICA DO SUL**

Os regimes ditatoriais estabelecidos na América Latina, especificamente no Cone Sul, situaram-se sob a égide da Doutrina de Segurança Nacional em uma conjuntura intensamente marcada pelo pano de fundo da Guerra Fria. Portanto, entre os anos de 1950 e 1970 foram deflagrados golpes de Estado que interromperam os governos democráticos em países que apresentam uma tradição autoritária com sucessivos golpes, como no caso do Brasil, Argentina, Chile e Uruguai.

O resultado exitoso da Revolução Cubana em 1959 e a aproximação do país com a URSS durante a Guerra Fria impulsionou os Estados Unidos juntamente a grupos simpatizantes das ideias liberais, como grandes empresários nacionais e estrangeiros, a apoiarem golpes de Estado na América Latina. Portanto, existia um grande receio de que o exemplo de Cuba fosse seguido pelos demais países do continente em tempos de Guerra político-ideológica entre as forças comunistas e capitalistas.

Portanto, o século XX possui condições fomentadoras de ditaduras latino-americanas. Sobre isso, Alan Rouquié (1984) define a “crise de hegemonia” na América Latina, concluindo que a busca de grupos civis por alianças com militares é consequência de uma fragilidade dos grupos dirigentes nesses países.

No caso do Brasil, o processo democrático foi interrompido com a implantação de governos ditatoriais em 1937, dando início a ditadura de Getúlio Vargas até 1945 e em 1964 com a ditadura civil-militar que se estendeu até 1985. No que se refere à Argentina, as Forças Armadas intervieram no processo político insistentes vezes: 1930, 1943, 1955, 1962, 1966 e em 1976. Portanto, sistemas políticos que gozam de pouca autonomia tornaram-se favoráveis à interferência militar em suas vidas políticas, como destaca Rouquié (1984, p. 325):

Dessa forma, as oposições cultivam hoje, como ontem, dependências militares, tanto para aumentar seu poder, como para afastar as autoridades do momento, e os sucessivos governos procuram obter uma legitimidade que parece ser decisiva. Os militares por seu lado selam alianças com os partidos (ou com os sindicatos), às vezes simplesmente para satisfazer ambições pessoais, mas na maioria das vezes para reforçar uma tendência ou clã contra seus adversários institucionais.

Nesse cenário, o golpe que interrompeu a democracia no Chile ocorreu em 11 de setembro de 1973. O país era governado pelo presidente Salvador Allende, do partido Unidade Popular, que havia sido eleito democraticamente e conduzia seu governo atendendo a várias demandas sociais. Entretanto, para consolidar o golpe que interrompeu a democracia do

país, as Forças Armadas lideradas pelo general Augusto Pinochet, bombardearam o Palácio de La Moneda, sede do governo chileno. Com isso, depois de várias horas de resistência, o presidente atentou contra a própria vida com um tiro de fuzil, dando início a um longo governo ditatorial que se estendeu até 1990, deixando marcas ainda hoje visíveis no país.

O golpe que implantou a ditadura no Uruguai também ocorreu no ano de 1973, em 27 de junho, com a intervenção das Forças Armadas no governo, fechando o Senado e a Câmara dos Deputados, sob a justificativa de uma necessária reforma constitucional. O presidente Juan María Bordaberry instaurou uma ditadura, a partir de então, colocando na ilegalidade os sindicatos, proibindo o pluripartidarismo, censurando a imprensa e reprimindo as oposições com o emprego de muita violência.

## **MEMÓRIA**

### **O QUE É MEMÓRIA?**

A memória tem um caráter retrospectivo, haja vista que ela pode ser definida como uma recordação que é acionada quando a experiência está consolidada no passado. Portanto, é uma forma de lembrar o passado que tem duas funções de enorme valor: superar épocas, guardando seus elementos e preservar experiências que ligam diferentes gerações, a partir de tradições orais. Alleida Assman (2011) classifica o primeiro caso de memória cultural e o segundo, de memória comunicativa.

Salienta-se também a relação que se estabelece entre memória e identidade, partindo de uma perspectiva sociológica e voltando-se para as narrativas memoriais. À luz de Joël Candau (2016), rememorar é muito mais do que trazer o passado para o presente, trata-se de um instrumento para revisões, autoanálises e autoconhecimento e é por este caminho que a memória pode alcançar a identidade entre os membros de um grupo que compartilham determinadas recordações do passado. Vale informar as considerações do autor sobre a relação entre memória e identidade:

A memória é acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstituição fiel do mesmo: a memória é de fato mais um enquadramento do que um conteúdo, um objetivo sempre alcançável, um conjunto de estratégias, um estar aqui que vale menos pelo que é do que pelo que fazemos dele (CANDAUI, 2011, p. 9).

A comunicação entre épocas necessita da preservação e da partilha de informações que supere os abismos causados, muitas vezes, pelo transcurso do tempo. Assim, o diálogo entre

diferentes temporalidades pode ser interrompido quando um dado repositório de conhecimento partilhado se perde. Nesse sentido, estamos diante do complexo fenômeno da memória e suas variáveis ocorrências, já que ele não deve ser definido de forma unívoca, por nenhuma área do conhecimento.

Portanto, reconhecemos que o fenômeno da memória tem sido tratado intensamente nos últimos tempos, sobretudo, a partir dos anos de 1980, com olhares analíticos diversos que buscam compreendê-lo com recursos epistemológicos inerentes a cada campo. O tema memória tem sido abordado, sob leituras e técnicas cada vez mais densas, mostrando que os interesses transcendem os espaços de investigação, o que tem causado um fascínio duradouro nas ciências naturais, sociais e tecnologias da informação.

Ocorreu, uma profusão de abordagens do tema memória a partir dos anos de 1980 com a queda do muro de Berlim, fim das ditaduras na América Latina e fim do *apartheid* sul-africano, como é ressaltado por Huyssen (2000). Tais acontecimentos deixaram memórias traumáticas que resultaram na alteração da dimensão de espaço e tempo, contribuindo para uma cultura de memória em escala global.

Nos tempos atuais há uma “cultura de memória”, vivida a partir dos anos de 1980, com o acontecimento limite do Holocausto que permitiu que a memória fosse algo vivido e discutido intensamente. Outros acontecimentos das décadas de 1970 e 1980 também foram emblemáticos: o fim do Salazarismo em Portugal, das ditaduras na América Latina, queda do muro de Berlim e colapso da União Soviética. Esse período foi denominado por Hobsbawm (2008) de “Era da catástrofe” da angústia e do medo.

## **MEMÓRIA E HISTÓRIA**

O que é necessário esclarecer antecipadamente é que memória e História são formas de recordação que se complementam e também se diferenciam, visto que ambas operam com o passado, ainda que a partir de formas distintas.

A História, enquanto operação escrita é uma narrativa construída a partir de um conjunto de métodos, critérios científicos, inerentes ao ofício do historiador que opera com a análise das fontes históricas. Essas são vestígios do passado, espécies de rastros deixados pelo homem ao longo do tempo, que são problematizados pelo historiador, a partir de questões, indagações e interesses muito próprios de um determinado período.

Portanto, as fontes não falam por si só, elas precisam ser problematizadas, a partir de um conjunto de métodos e questionamentos lançados sobre elas, para a construção de uma interpretação do passado que está sujeita a mudanças, tanto no tempo, quanto no espaço. Nesse sentido, a História é uma representação do passado, construída por um historiador de ofício que trabalha com as fontes, utilizando métodos muito específicos.

Acatamos aqui as contribuições lançadas pela autora Aleida Assmann, que não exclui totalmente a História da Memória. Com isso, uma escrita da História pode ser ao mesmo tempo um trabalho com a memória. São dois modos de recordação que não se distanciam por completo e também não se confundem. Nesse sentido, a polarização plena, como alerta a autora, é considerada insatisfatória.

A memória também é um ato de recordação, de rememoração do passado, assim como a história, porém aquela não está sujeita a procedimentos metodológicos e epistemológicos, já que é fluida, viva e espontânea. Carregada pelo indivíduo ou grupos, a memória está aberta à dialética do esquecimento e da lembrança, vulnerável aos usos individuais e coletivos. Ela não opera com regras rígidas como a escrita da História, já que aciona o passado a partir de mecanismos que ativam o processo de recordação da experiência vivida, como lugares, arquivos e fotos.

## **MEMÓRIA E ESQUECIMENTO**

A memória, como ato de recordação do passado, também opera com a seleção dos sujeitos e fatos que irão ser lembrados, o que também implica naqueles que serão esquecidos. Assim, tanto a memória como a História estabelecem uma seleção dos elementos considerados relevantes para a sua (re)constituição. Há uma relação intrínseca entre memória e poder em um jogo de forças que tem se mostrado bastante presente na dimensão historiográfica, jurídica e política.

No conto do escritor argentino Jorge Luís Borges, o personagem Funes, o memorioso, após um acidente foi colocado no limite da vida e da memória, não podia esquecer nada. Ao tornar-se o “homem memória” que nada selecionava foi consumido pelo peso de suas recordações numa dimensão de totalidade que o enlouquecia. Com isso, vislumbramos a necessidade de selecionar e ressignificar o passado, atualizando-o a partir das demandas do presente.

Portanto, o caráter seletivo da memória implica numa adição, bem como numa subtração do que vai ser rememorado em um dado momento sociopolítico, a fim de atender a determinados interesses. A memória pode ser um instrumento de luta pelas vítimas de guerras e de regimes autoritários contra a hegemonia do esquecimento de grupos oprimidos em determinados períodos.

Imerso em tal contexto, tem-se um embate entre memória e esquecimento, a partir de interesses e questões que são postos em um determinado momento político, atendendo às diferentes demandas. O que será lembrado e o que será esquecido do período ditatorial no Brasil e na Argentina é resultado de um jogo de disputas que envolvem várias questões. Dentre elas, os processos de transição ditadura-democracia nesses países e os grupos que assumiram o poder durante a redemocratização, já que essa questão pode interferir intensamente nos embates e disputas da memória e do esquecimento das ditaduras.

### **MEMÓRIA DA DITADURA: VERDADE, JUSTIÇA E REPARAÇÃO**

Quando se trata de passados ditatoriais, a transição entre ditadura e democracia precisa oferecer mecanismos para a reparação das graves violações aos direitos humanos, decorridos de períodos autoritários. Para isso, são necessárias medidas que promovam na esfera política, jurídica e social a memória, associada às dimensões de Justiça, verdade e reparação, para apaziguar a cólera e recuperar, até certo ponto, os traumas vividos por uma sociedade.

Nesse sentido, tudo o que fazemos – justiça, verdade, medidas de reparação – tem de estar inspirado pela reconciliação, mas a reconciliação verdadeira, não a falsa reconciliação que na América Latina se pretendeu como desculpa para a impunidade. A única maneira de se ter uma reconciliação séria e verdadeira é através dos mecanismos de justiça, verdade e reparação (MENDÉZ, 2007, p. 171).

Porém, nem sempre esses três estágios desenvolvem-se de maneira harmônica como descrito anteriormente. No caso do Brasil, os agentes do autoritarismo do Estado não foram sequer julgados pela violência cometida, muito menos foram punidos. A reparação das vítimas pode ter ocorrido, em certa medida, pelos discursos homologados nas narrativas historiográficas, mas sem nenhuma atuação judiciária, o que configura um enorme esquecimento.

No Brasil, temos uma grande profusão de pesquisas e levantamentos documentais sobre a tortura, dentre eles o realizado pela Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São

Paulo que resultou na elaboração do livro “Brasil: nunca mais”, publicado em 1985. Porém, na dimensão jurídica e política dos anos de 1980 e 1990 não ocorreram esforços para responsabilizar o Estado pelas violações durante a ditadura militar. Os governos democráticos após 1985 não se empenharam na luta pela verdade, justiça e reparação das vítimas do regime autoritário.

Pelo contrário, ocorreu no Brasil, após a ditadura, a imposição do esquecimento do tema ditadura nas esferas jurídicas e simbólicas, já que esse processo se deu como uma alternativa para “cicatrizsar” as feridas do passado doloroso, servindo de argumento para “esquecer” a memória política do país. O que pode ser confirmado pela célebre colocação do presidente José Sarney em defesa da anistia: “(...) *É necessário um esforço nacional para, de uma vez por todas, sepultarmos esses fatos no esquecimento da História. Não remexamos nesses infernos, porque não é bom para o Brasil*” (SILVA *apud* BRITO, 2017, p. 35).

Desse modo, há um movimento que intercala três categorias: verdade, justiça e reparação. Sendo que, em casos de recuperação bem sucedida desses passados traumáticos, primeiro se apura os fatos para depois estabelecer a justiça. Ela se efetivará com a punição ou absolvição, para posteriormente iniciar uma política de reparação das vítimas e seus descendentes. No caso do Brasil, não percebemos claramente essa trajetória, pelo contrário, constatamos um longo processo de esquecimento, o que parece ser muito diferente dos embates em torno da memória na Argentina.

Na Argentina, a questão da memória surge em íntima conexão com os crimes. Desaparecimentos, torturas e perseguição feita pelo terrorismo de Estado da última ditadura militar. Embora a luta pela memória (verdade e justiça) tenha começado no trabalho das organizações de direitos humanos durante a própria ditadura (por exemplo, Madres de Plaza de Mayo), podemos dizer que a construção da memória está fortemente ligada à investigação realizada pela Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas (CONADEP), a publicação de seus resultados no Relatório Nunca Mais e no Julgamento das Juntas Militares em 1985 (GONZALEZ, 2014, p. 34).

Na Argentina é fundada a Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas (CONADEP), criada pelo presidente Raúl Alfonsín em dezembro de 1983, no início da redemocratização, para investigar as violações aos direitos humanos durante a ditadura militar.

Além disso, desde a época de ditadura são vivenciadas ações diárias na Argentina de “ritos de recordação” do passado sensível, como as passeatas semanais das Mães e Avós da Praça de Maio e dos “HIJOS” (Filhos, pela Justiça contra o Esquecimento e o Silêncio) que

praticam os “escraches”. “Escrachar” significa colocar alguém em evidência, mostrar a face de quem quer se esconder, utilizando, por exemplo, uma fotografia. As formas de escrache adotadas pela agrupação “HIJOS” foram diversas, tais como manifestações com o uso de pinturas e músicas que visam revelar a face de um agente de Estado que praticou violência durante a ditadura. Uma das estratégias mais comuns foi à colocação de cartazes nas casas de repressores em que se afirmam: “Perigo: aqui mora um assassino”.

Enquanto no Brasil, a Comissão Nacional da Verdade (CNV) que tem por finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 1946 e 1988 só foi constituída quase 50 anos depois da implantação da ditadura militar. Esse processo, portanto, insere-se numa grande demanda por memória que tem se revelado marcante, sobretudo nos dias atuais.

### **SAIBA MAIS SOBRE AS MÃES E AVÓS DA PRAÇA DE MAIO E O HIJOS**

Mães da Praça de Maio é um importante movimento em defesa dos Direitos Humanos, fundado na Argentina desde o ano de 1977, no começo da última ditadura militar. A priori, essas mulheres saíram individualmente nas ruas, quartéis e destacamentos policiais a procura de seus filhos desaparecidos. A ideia de formar um grupo de Mães, a fim de procurar os filhos que desapareciam nos anos de ditadura, partiu de Azucena Villaflor de Devicent, fundadora que também foi sequestrada em 1977 pelos agentes do Estado.

As mães ainda se encontram semanalmente, desde essa época até os dias de hoje, na Praça de Maio com lenços brancos na cabeça que as identificam e simbolizam as fraldas de pano de seus filhos. Com as denúncias que elas realizaram a Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização de Estados Americanos (OEA) que visitou a Argentina em 1979, foi possível revelar para o mundo os crimes praticados durante a ditadura.

Juntamente com as mães, surgiram também as Avós da Praça de Maio, em 1977. Neste caso, suas noras e filhas foram sequestradas ainda grávidas. Então, as avós buscavam e ainda buscam nos dias de hoje os netos que nasceram em centros de detenção e foram entregues aos agentes do Estado autoritário. Na Argentina, há uma estimativa de que cerca de 400 bebês, filhos de mulheres presas durante a ditadura, foram raptados pelos repressores. Existe um banco de dados genéticos de familiares dessas vítimas para ajudar a encontrar os filhos raptados que se encontram com as famílias que reprimiram os seus pais biológicos.

Mais recentemente, surgiu também na Argentina, em 1995, um agrupamento denominado HIJOS (*Hijos por la Identidad y la Justicia contra o Olvido y el Silencio* – Filhos

pela Identidade e pela Justiça contra o Esquecimento e o Silêncio). São filhos de desaparecidos, exilados, presos políticos e mortos pelo Estado ditatorial que defendem os direitos humanos, atuando incessantemente para manter acesa a memória dos graves crimes contra a humanidade. A sua metodologia é o “escracho”, que consiste em localizar o local de trabalho ou residência dos repressores, a fim de fazer uma campanha pública, mobilizando os vizinhos com gritos, estandartes, bumbos e lançando tintas vermelhas ou pretas nas paredes para marcá-las, assim não esquecerão que ali mora ou trabalha um agente da ditadura.

## **MEMÓRIAS EM DISPUTA**

As transições de contextos históricos paradoxais, como no caso ditadura e democracia, são acompanhadas por complexas operações da reconstrução da memória com o objetivo de recuperar as marcas traumáticas, as fissuras deixadas no tecido social e nas instituições. Essas operações são marcadas tanto pelo reavivamento, como pelo esquecimento de muitos fatos, envolvendo atores sociais e políticos que disputam a hegemonia desse processo.

De modo que o passado traumático é reiterado por versões que não são permanentes nem inquestionáveis, pelo contrário são (re)construídas a partir dos questionamentos e interesses típicos de uma época. A memória produz sentidos e é também alvo de disputas de diferentes grupos em torno dos seus significados.

Cabe lembrar que a memória é seletiva e política, sendo ressignificada pelas demandas do presente. Portanto, essa memória que condenou apenas politicamente os militares da ditadura brasileira e não juridicamente, uma vez que não foram sequer intimados pela Justiça para responder por suas práticas, é fruto de uma transição negociada. Corolário de uma abertura democrática extremamente lenta, protegida pelos militares que exerciam o controle político e institucionalizava o fim da ditadura na forma de um aparato legal. Observa-se que essa transição no Brasil, neutralizou muitas das demandas por memória.

Assim sendo, no Brasil, dadas as particularidades históricas da transição, a tríade da memória (verdade, justiça e reparação) não se completa. Temos “meias verdades”, porque muitas mortes e desaparecimentos ainda não foram esclarecidos e nenhuma política de justiça efetivada. Portanto, os embates pela memória no Brasil apresentam-se em meio a um paradoxo: a condenação moral da ditadura sem a condenação jurídica dos agentes de Estado.

Verifica-se, ainda que as políticas de memória e o lugar do testemunho se configuram de maneiras plurais, a depender do processo de transição de cada país. O passado não tem um

sentido fixo, pelo contrário, está sujeito às disputas de interpretações. Segundo Jelin (2002), as memórias são dinâmicas, mudando ao longo do tempo, dentro de uma lógica de manifestação e elaboração do trauma das estratégias políticas de vários atores, a partir de questões levantadas para inviabilizar a sua repetição.

Na Argentina, como explica Sarlo (2007), antes da transição democrática, mas intensamente a partir dela, ocorreu uma vasta reconstituição de atos de violência estatal por vítimas testemunhas numa dimensão jurídica indispensável à democracia. Assim, esses testemunhos além de terem sido a base probatória para a condenação do terrorismo de Estado, eles também passaram a ser considerados importantes ferramentas de análises fora da dimensão jurídica. Eles oportunizaram recuperar o passado repressivo para construir hipóteses que viabilizaram várias análises posteriores.

Quando acabaram as ditaduras do sul da América Latina lembrar foi uma atividade de restauração dos laços sociais e comunitários perdidos no exílio ou destruídos pela violência de Estado. Tomaram a palavra às vítimas e seus representantes (quer dizer, seus narradores: desde o início, nos anos 1970, os antropólogos ou ideólogos que representaram histórias como as de Rigoberta Menchú ou de Domitilia; mais tarde, os jornalistas) (SARLO, 2007, p. 45).

Essa proliferação de discursos sobre as consequências da ditadura militar na Argentina se deu através de diversas narrativas em outros meios, como no campo judicial e de comunicação. Essas narrativas foram acolhidas pela sociedade que não encarava essa reconstrução do passado repressivo com desconfiança, exceto os agentes do Estado que, evidentemente, atacavam o valor probatório dos testemunhos.

Se excluirmos os culpados, ninguém (fora da esfera judiciária) pensou em submeter a escrutínio metodológico o testemunho em primeira pessoa das vítimas. Sem dúvida, teria algo de monstruoso aplicar a esses discursos os princípios de dúvida metodológica (...). As vítimas falavam pela primeira vez e o que contavam não só lhes dizia respeito, mas se transformava em “matéria-prima” da indignação e também em impulso das transições democráticas que na Argentina se fez sob o signo do *Nunca mais* (SARLO, 2007, p. 46-47).

Portanto, na Argentina pós-ditadura, a memória passa a ser um dever, uma necessidade moral, jurídica e política. Os discursos de necessidade de reparação e justiça vieram à tona e neles se envolveu a sociedade nos anos de 1980 em tempos de redemocratização. Assim, há uma subordinação inevitável do passado rememorado pelas estruturas políticas, sociais e culturais do presente que o aciona.

No caso do fim da ditadura argentina decorreu uma luta não apenas para compreender as vítimas e os atos ocorridos, mas para estabelecer uma significação e atuação jurídica, política e social na transição democrática. As organizações de direitos humanos contribuíram para promover a politização do discurso que clamava por uma elaboração de sentido para aquele passado doloroso que deixou fissuras sociais. Portanto, reivindicava-se justiça com a condenação dos criminosos e a reparação das vítimas pelas práticas de violência cometidas pelo Estado.

Os processos de transição e pacificação de períodos marcados por extrema violência necessitam da reconstrução da memória que visa superar o trauma deixado, a fim de seguir em frente, em outras palavras, passar para uma nova fase. Nessa operação, muitos atores sociais e políticos disputam lugares no processo. Trata-se de uma operação de sentidos da reconstrução dos “discursos da verdade” e definição das responsabilidades jurídicas que assume o lugar de uma luta política pela memória.

### **LEI DE ANISTIA NO BRASIL: ESQUECIMENTO COMANDADO**

No que se refere ao esquecimento, ele tem também um polo ativo relacionado à rememoração, a busca pelas memórias perdidas que nem sempre estão disponíveis. Muitas vezes o passado priva determinados atores de suas narrativas e essa privação é responsável pela mistura de abuso de memória e de esquecimento, afastando o indivíduo ou grupo do equilíbrio e conduzindo-o, conseqüentemente, aos excessos de um ou de outro.

Não existe nenhuma comunidade histórica que não tenha nascido de uma relação que possa se comparar sem hesitação à guerra. Aquilo que celebramos como acontecimentos fundadores são essencialmente atos violentos legitimados posteriormente por um Estado de direito precário. A glória de uns foi humilhação para outros. À celebração, de um lado, corresponde à execração, do outro. Assim se armazenam, nos arquivos da memória coletiva, feridas simbólicas que pedem uma cura (RICOEUR, 2007, p. 92).

Ricoeur denomina de “esquecimento comandado” a memória obrigada decorrente da anistia, mecanismo político que visa, em nome da paz cívica, a promover a suspensão dos processos em andamento, perdendo e esquecendo os crimes cometidos pelos agentes do Estado autoritário. No entanto, a anistia possui uma relação com a amnésia já que promove o apagamento dos rastros do passado, “*dos crimes suscetíveis de proteger o futuro das faltas do passado*” (RICOEUR, 2007, p. 462).

A anistia começa com os atenienses em 403 a. C com um decreto que proíbe recordar os crimes cometidos pelos partidos denominados de crimes de “infidelidade”. Com isso, os cidadãos em Atenas faziam o seguinte juramento: “não recordarei as infelicidades”. Na atualidade, as democracias utilizam essa forma de “esquecimento por imposição” em nome da paz social. Mas, eis que surge um problema: a anistia não compromete a verdade e a justiça?

Para romper com a violência que afeta a ordem política e a paz civil, a anistia produz uma espécie de estratégia emergencial que inviabiliza a verdade. A extinção da punibilidade, por sua vez, apaga a memória e finge que nada aconteceu. *“Mas a anistia, enquanto esquecimento institucional, toca nas próprias raízes do político e, através deste, na relação mais profunda e mais dissimulada com um passado declarado proibido”* (RICOEUR, 2007, p. 460).

Como resultado de um confronto entre diferentes demandas, foi elaborada no Brasil a Lei de anistia, Lei 6.683/1979. Havia diversos comitês brasileiros pela anistia, unindo intelectuais, estudantes, advogados, sindicatos e organizações da sociedade civil. Como por exemplo, a Comissão de Justiça e Paz, a Ordem dos Advogados do Brasil, a Associação Brasileira de Imprensa, a Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência, a Anistia Internacional e o Movimento Feminino pela Anistia.

Esta luta esteve relacionada às denúncias das violações dos direitos humanos pelo esclarecimento de mortes, torturas e desaparecimentos, inclusive, a responsabilização do Estado e de seus agentes e, conseqüentemente, a reparação das vítimas.

No entanto, a lei aprovada pelo Congresso Nacional, em 28 de agosto de 1979, no governo do último presidente militar João Figueiredo, selava o esquecimento comandado, como pensa Ricoeur. Isso se deve ao fato de a lei ser elaborada antes da extinção do regime, quando os militares preparavam uma transição para um governo civil. O texto da Lei silencia a busca pela verdade, justiça e dificulta a reparação às vítimas e parentes pelos danos causados pelo Estado repressivo.

É possível inferir que no primeiro artigo da Lei havia uma clara menção ao que denomina de “abusos do esquecimento”: o anúncio da anistia aos crimes políticos e a polêmica conectividade aos crimes correlatos. Esses tipos penais são relacionados uns aos outros na sua causa e efeito. Além disso, os denominados “crimes de sangue”, ou seja, a luta armada contra a ditadura não foi anistiada. Havia no Brasil, cerca de 200 pessoas presas por esses crimes que acabaram sendo absolvidas, não em decorrência da lei de anistia, mas em razão de outros recursos jurídicos, como revisões de pena ou indulto.

Outro item bastante polêmico, diz respeito ao pedido de revisão da lei de anistia com Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF), apresentado pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) ao Supremo Tribunal Federal (STF). A ação alegava a imprescritibilidade dos crimes de lesa humanidade cometidos durante a ditadura militar, reacendendo as lutas em torno da memória no Brasil. Contudo, em votação realizada nos dias 28 e 29 de abril de 2010, o STF decidiu por 7 votos a 2 por improcedência da ADPF 153, posicionando-se de maneira favorável aos termos da Lei de Anistia.

Esse esquecimento comandado é atuação de agentes que querem silenciar o passado repressivo que nasce de uma necessidade de promover a conciliação, o que acaba resultando no esquecimento da memória política de um país.

## **LUGARES DE MEMÓRIA**

Os lugares de memória nascem a partir da compreensão de que não existe memória espontânea. As lembranças do passado precisam de agentes ativadores, de suportes materiais, tais como museus, memoriais ou arquivos, capazes de acionar um período transportando informações por gerações e evitando o esquecimento. Essas operações não são naturais, pois elas são construídas com a intenção de rememorar as experiências vividas.

Segundo as concepções do historiador francês Pierre Nora, os lugares de memória têm sentidos: material, simbólico e funcional. A saber, o lugar de memória é material, visto que ele precisa ter uma existência concreta. Ao mesmo tempo em que ele representa uma simbologia, pois se investe de uma aura simbólica, capaz de ativar as experiências vividas e promover uma reflexão. Também precisa ser funcional, já que garante a “cristalização da lembrança e sua transmissão”. Assim, essas três características precisam coexistir, visto que um arquivo só é lugar de memória se ele for significado simbolicamente, se isso não ocorrer não passa de um conjunto de objetos ou vestígios amontoados.

Feitos esses esclarecimentos que julgamos cruciais, passaremos a tratar de lugares de memória de um passado sensível, emblemático e doloroso das ditaduras militares no Brasil e na Argentina. São passados marcados pela violação dos direitos humanos cometidos nessas sociedades que têm deixado muitas fissuras. Então, esses lugares integram uma política de memória com a iniciativa de acionar a recordação do passado autoritário, como mecanismo de garantia da memória, verdade e justiça.

Imerso em tal contexto, vamos apresentar dois lugares de memória, um no Brasil e outro na Argentina que tem revelado as dimensões material, simbólica e funcional, portanto, capazes de acionar o passado ditatorial da América Latina, com vistas a evitar o esquecimento. São espaços públicos que propõe um vínculo entre as experiências do passado e da vida cotidiana, contribuindo através da documentação e pesquisa para a reflexão histórica. Trata-se de lugares que transmitem mensagens sobre o passado sensível das ditaduras militares para as novas gerações.

## **MEMORIAL DA RESISTÊNCIA DE SÃO PAULO**

O Memorial da Resistência de São Paulo é uma instituição dedicada à preservação de referências das memórias da resistência e da repressão políticas no Brasil. A iniciativa consiste na musealização de parte do edifício que foi sede do Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo – Deops-SP, uma das polícias políticas mais truculentas do país, principalmente durante a ditadura militar.

Em 1997, com o processo de revitalização do centro da cidade, o prédio foi transferido da Secretaria de Justiça para a Secretaria de Cultura, sendo iniciado um projeto de restauração, concluído em 2002, quando passou a se chamar Memorial da Liberdade, sob a gestão da Pinacoteca de São Paulo.

Vale destacar que devido às ações de vítimas da repressão, junto ao poder público, especialmente do Fórum Permanente de ex-presos políticos do estado de São Paulo, foi desenvolvido um projeto museológico, visando ampliar a ação preservacionista. A partir de janeiro de 2002, já adotando o nome de Memorial da Resistência de São Paulo, consolidou seu compromisso de (re)construção da memória política do Brasil. Tendo como objetivo a pesquisa e a comunicação das memórias da resistência e da repressão, de forma a contribuir para a reflexão crítica acerca da história contemporânea do país, da valorização dos princípios democráticos, da cidadania e da valorização dos direitos humanos.

## **MEMÓRIAS PESSOAIS**

### **Maria Luiza Belloque**

Maria Luiza Belloque nasceu no dia 13 de setembro de 1946 na cidade de Tanabi, interior do estado de São Paulo. Em 1967 mudou-se para a capital, a fim de ingressar no curso

de Pedagogia da USP. Durante a faculdade residiu no Conjunto Residencial da USP (CRUSP), onde conheceu seu marido, Gilberto Belloque, com quem se casou em 1968. Juntos, Maria Luiza e Gilberto, iniciaram suas militâncias de oposição à ditadura civil-militar no final do ano de 1967 através da Dissidência Estudantil do Partido Comunista Brasileiro (PCB), até que em 1969 aderiram à Ação Libertadora Nacional (ALN), atuando em um Grupo Tático Armado (GTA) da organização. Maria Luiza foi presa e torturada em duas ocasiões: a primeira delas em 30 de janeiro de 1970, quando passou pelo Deops/SP, seguido do DOI-Codi/SP até concluir sua pena no Presídio Tiradentes, somando um ano e três meses de prisão; e, em 1974, foi presa pela segunda vez no Deops/SP, onde permaneceu detida por 12 dias e sofreu novas torturas (Texto produzido em setembro de 2015).

BELLOQUE, Maria Luiza Locatelli Garcia. Entrevista sobre militância, resistência e repressão durante a ditadura civil-militar. **Memorial da Resistência de São Paulo**, entrevista concedida a Kátia Felipini, Maurice Politi e Rodrigo Pezzoia em 31/10/2012.

### **Marlene Perlingeiro Crespo**

Marlene Perlingeiro Crespo nasceu em 28 de abril de 1932 em Campos dos Goytacazes, no estado do Rio de Janeiro. Iniciou sua militância política em meados de 1964 através do Partido Comunista do Brasil (PCdoB). Em 1968, trabalhando em Porto Alegre como professora escolar e vinculada ao Movimento Estudantil foi convocada para participar do XXX Congresso da UNE em Ibiúna/SP, realizado clandestinamente em outubro em 1968. Nesse contexto, foi detida e permaneceu por alguns dias no Presídio Tiradentes. Sob intensa perseguição política, foi demitida do emprego além de sofrer prejuízos na carreira artística que paralelamente alçava. Enfrentando dificuldades financeiras em Porto Alegre, mudou-se para São Paulo e, em 1970, após sofrer outra detenção seguida de um processo, foi absolvida, conseguiu emprego fixo e foi, gradativamente, desligando-se do PCdoB. Até que em 1973, em visita à sua cidade natal, foi presa pela repressão. Transferida para São Paulo, foi conduzida ao DOI-Codi/SP, onde sofreu torturas precisando, por isso, ser internada no Hospital das Clínicas. Em seguida, foi levada para o Deops/SP, onde permaneceu presa por aproximadamente dois meses. Após a soltura, trabalhou como ilustradora em jornais de oposição à ditadura. Atualmente, permanece envolvida com a atividade artística e literária e é anistiada política. (Texto produzido em maio de 2011).

CRESPO, Marlene Perlingeiro. Entrevista sobre militância, resistência e repressão durante a ditadura civil-militar. **Memorial da Resistência de São Paulo**, entrevista concedida a Luiza Giandalia e Desirée Azevedo em 28/04/2016.

### **Antônio Prado de Andrade**

Antônio Prado de Andrade, de apelido Tico, nasceu no dia 19 de junho de 1951 em Estrela d'Oeste, no interior de São Paulo. Filho de agricultores trabalhou desde os 10 anos de idade na roça ao lado dos irmãos para ajudar no orçamento familiar. Em 1968 vivendo no município de Santa Fé do Sul, teve seu primeiro contato com a Ação Popular (AP) que desenvolvia trabalhos políticos junto à população rural. No mesmo ano, após ser vendido o sítio onde vivia com a família, Tico mudou-se com os irmãos para São Paulo, onde passou a trabalhar como operário na fábrica da Philco. Inserido no contexto das lutas trabalhistas, retomou o contato com a AP frequentando reuniões clandestinas da organização e colaborando com ações de militância. Quando este núcleo da AP é esfacelado pela repressão, Tico aproxima-se de outras organizações atuantes na região de São Mateus e no ambiente fabril: a Juventude Operária Católica (JOC) e a Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo (OSM-SP). Em decorrência de sua atuação política, foi capturado com sua irmã em 24 de novembro de 1971 por agentes da repressão que os conduziram para o Deops/SP, onde permaneceu preso cerca de um mês. Recentemente, escreveu um livro de memórias compartilhadas intitulado "Um tempo para não esquecer: Ditadura, anos de chumbo".

ANDRADE, Antônio Prado. Entrevista sobre militância, resistência e repressão durante a ditadura civil-militar. **Memorial da Resistência de São Paulo**, entrevista concedida a Karina Alves e Ana Paula Brito em 22/11/2014.

### **ESMA – BUENOS AIRES**

A *Escuela de Mecánica de la Armada* fica localizada em Buenos Aires, na Argentina. Nesse lugar funciona um espaço de memória da última ditadura militar (1976-1983), desde 24 de março de 2004, graças à luta durante anos do movimento pela defesa dos direitos humanos.

O memorial fica no edifício que foi sede do mais famoso centro clandestino de detenção da ditadura argentina, onde foram presos e mortos cerca de cinco mil homens e mulheres. Por decisão do ex-presidente Néstor Kirchner, é um espaço em que diversas instituições realizam iniciativas com um objetivo em comum: “homenagear as vítimas do terrorismo de Estado, a fim de preservar a memória, a defesa e a promoção dos direitos humanos”.

No ESMA, são realizados múltiplos eventos educativos e culturais, tais como visitas no local onde estiveram sequestrados e desaparecidos, informações sobre o terrorismo de Estado, expressões artísticas, como pintura, fotografia, música, cinema e teatro. Também são realizados seminários, colóquios e jornadas educativas que promovem o debate e a elaboração sobre o passado da ditadura na Argentina.

*“Ivitamos a hacer de este lugar, que fue de terror y muerte, um spacio de vida, um território de acción, reflexión y aprendizaje a la sociedad y a las nuevas geraciones”*<sup>70</sup>. Um lugar que propõe converter o sítio emblemático de horror da última ditadura em espaço destinado à arte e à cultura em um processo de construção da memória, verdade e justiça.

## MEMÓRIAS PESSOAIS

### Vera Jarach

Vera Jarach, Mães da Plaza de Mayo, conta duas histórias sobre a sua vida como uma criança que foi salva da Shoah porque sua família judaico-italiano se refugiou na Argentina, mas seu avô terminou em Auschwitz; e muitos anos depois, sua filha Franca também foi levada para um campo de concentração (ESMA) e seu destino final foi um voo da morte. Nos dois casos não há sepultura<sup>71</sup>.

### Juana Sapire

Por duas décadas, Juana Sapire foi companheira de Raymundo Gleyzer, grande cineasta e ativista político que desapareceu durante a ditadura civil-militar. Soundman

<sup>70</sup> ARGENTINA, Guia do visitante do ESMA. Disponível em: <<http://www.espaciomemoria.ar/index.php>>. Acesso em: 27 nov. 2018. “Convidamos a fazer deste lugar, que foi de terror e morte, um espaço de vida, um território de ação, reflexão e aprendizagem à sociedade e às novas gerações”. (Tradução nossa).

<sup>71</sup> ARGENTINA, Memórias em primeira pessoa. Disponível em: <<http://www.espaciomemoria.ar/videos.php?barra=videos1>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

acompanhou-o em cada um dos seus filmes. Em 1972 eles tiveram um filho: Diego. A partir de 1976, Juana se estabeleceu no Peru e depois nos Estados Unidos e dedicou-se a preservar o trabalho de Gleyzer. Juana foi apresentada em 2010 nos tribunais para depor pela primeira vez pelo desaparecimento de seu marido, depois de seu sequestro<sup>72</sup>.

### **Natalia Galamba**

Natalia Galamba é filha de Alicia Morales e Juan José Galamba, ambos ativistas políticos da Juventude Universitária Peronista (JUP) durante a década de 1970. Quando tinha um ano e meio, Natalia foi sequestrada com seu irmão (quatro meses) e sua mãe, em 12 de junho de 1976. Eles foram levados para o centro de detenção clandestino na cidade de Mendoza e dois dias mais tarde, os bebês foram entregues para seus avós. Alicia foi detida por dois anos até ser libertada. Juan José foi capturado e desapareceu em 1978. Muitos anos depois, Natalia recupera um caderno que seu pai escreveu escondido, destinado a ela e seu irmão<sup>73</sup>.

## **DITADURA NA ARGENTINA**

### **O ACONTECIMENTO NA TEIA DO TEMPO**

Durante os anos de 1960 e 1970 foram deflagrados golpes de Estado em vários países latino-americanos, instaurando processos autoritários e sistemas repressivos. No caso da Argentina, a ditadura teve início em 1976, quando a Junta Militar, interrompeu o mandato da Presidente María Estela Martínez de Perón e assumiu o comando político até 1983, lapso temporal marcado por muita violência e pela prática de atrocidades.

Na madrugada de 24 de março de 1976, as Forças Armadas ocuparam as principais sedes do poder político, depondo a presidente. A partir de então, uma Junta Militar, integrada pelo general Jorge Rafael Videla, pelo almirante Emilio Eduardo Massera e o brigadeiro

---

<sup>72</sup> ARGENTINA, Memórias em primeira pessoa. Disponível em: <<http://www.espaciomemoria.ar/videos.php?barra=videos1>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

<sup>73</sup> ARGENTINA, Memórias em primeira pessoa. Disponível em: <<http://www.espaciomemoria.ar/videos.php?barra=videos1>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

Orlando Ramón Agosti assumia o poder, autodenominando o regime implantado de “Processo de Reorganização Nacional”.

A ditadura instaurada, portanto, acabava o mandato da presidente e dos governadores, dissolvia o Congresso e as legislaturas provinciais e removia os integrantes da Corte Suprema. Todas essas medidas significaram o fim do Estado de direito, com a imposição de um regime autoritário, caracterizado pelos usos de muitas estratégias de violência para reprimir as oposições.

### **PRIMEIRA ETAPA DO “PROCESSO DE REORGANIZAÇÃO NACIONAL” (1976-1981)**

A ditadura militar propunha um projeto para a economia argentina e uma nova ordem política protagonizada pelas Forças Armadas, através de um plano de reforma econômica e de disciplinamento social que favorecia aos setores empresariais e eliminaria as formas da oposição. Segundo o governo, os objetivos básicos eram:

A “restituição dos valores essenciais da nação”, entre eles se falavam da “moral cristã”, “a tradição nacional” e a “dignidade do ser argentino”, a vigência da Doutrina de Segurança Nacional para eliminar a “subversão”; a promoção do desenvolvimento econômico sob o controle do Estado e a localização internacional no “mundo ocidental e cristão” (BROWARNIK, 2011, p. 236).

Dessa forma, os militares e civis que apoiaram a ditadura na Argentina, defendiam que a sociedade necessitava ser disciplinada, depois de décadas de desordem. Assim, argumentavam que os governos democráticos eram responsáveis pelo avanço de demagogias e subversão. Esse termo, era empregado em sentido muito amplo, tanto para se referenciar aos grupos guerrilheiros, como para fazer menção a qualquer pessoa que se opunha ao governo implantado.

Ocorria a supressão dos direitos civis e de garantias constitucionais, como por exemplo, a presunção da inocência, a inviolabilidade de domicílio, a proibição da tortura e pena de morte. Sendo decretado estado de sítio em todo território nacional, com a proibição de atividades políticas e sindicais, acompanhada de uma severa censura.

Os setores capitalistas mais poderosos da Argentina apoiaram a implantação da ditadura por considerarem que era necessário finalizar uma fase de economia marcada pela produção industrial voltada para o mercado interno, fomentada, segundo essa visão, pela

“indisciplina” da classe trabalhadora e “ineficiência” do empresariado nacional. Dessa forma, o governo militar nomeou o ministro da economia José Alfredo Martínez de Hoz, representante do liberalismo econômico e vinculado a organismos financeiros internacionais.

Por conseguinte, foi nomeada uma equipe de técnicos que, de acordo com a lógica de Estado burocrático-autoritário, defendia o neoliberalismo. Em 2 de abril de 1976, Martínez de Hoz apresentou o “Programa de recuperação, saneamento e expansão da economia argentina”, com vistas a reduzir, em curto prazo, a inflação, a dívida externa e a recessão. Para tanto, reduziu o salário e eliminou o controle de preços, em corolário ocorreu uma redução significativa do poder aquisitivo dos trabalhadores. Também foi estabelecida a redução dos gastos públicos, a privatização de empresas do Estado, a elevação dos impostos e a criação de novas contribuições fiscais. Em termos comerciais, ocorreu à abertura econômica, o que gerou uma grande quantidade de produtos importados e a falência de empresas nacionais.

Como os objetivos propostos, no primeiro momento, por Martínez de Hoz não foram alcançados, dentre eles o combate à inflação e à recessão econômica, diversos setores que estavam a favor do projeto econômico da ditadura, passavam a expressar a preocupação com a questão social gerada pelo modelo econômico adotado. A oposição se pronunciava contra os feitos da política econômica da ditadura. No final de 1979 e início de 1980, com o fracasso do plano econômico, ocorria uma crise financeira que prejudicava intensamente até os grupos beneficiados em anos anteriores.

## **A COPA DO MUNDO DE 1978**

A Argentina foi sede da copa do mundo iniciada em junho de 1978, durante a última ditadura militar (1976 – 1983). Para esse importante acontecimento esportivo, foram realizadas muitas obras de reforma e construção de estádios de futebol. Essa era uma ocasião adequada para o governo mostrar uma imagem positiva para o mundo de país unido e forte, legitimando, dessa forma, o regime implantado.

No entanto, na ocasião da celebração do campeonato mundial, vieram à tona muitas denúncias da violação aos direitos humanos praticados pelo Estado repressivo. Tratava-se de uma forte “campanha antiargentina” que contava com a participação de muitos membros da sociedade civil e vários meios de comunicação.

Mesmo com as denúncias e o fracasso do plano econômico de Martínez de Hoz, o campeonato acontecia sob um clima de nacionalismo ufanista que era construído. As

sucessivas conquistas da seleção argentina nos jogos e a felicidade que contagiava o país com a primeira vitória no campeonato mundial de 1978 foram aproveitadas pelo governo militar que acreditava poder assegurar o apoio do povo argentino, fazendo usos político do futebol.

Contudo, durante a copa do mundo, com a presença da mídia internacional, ocorreram denúncias das violações aos direitos humanos, somadas à campanha realizada por argentinos exilados na Europa, permitiram que o mundo tomasse conhecimento de parte das atrocidades que estavam sendo cometidas no país.

Foi marcante a atuação de organizações como as Mães da Praça de Maio, um dos pilares da resistência contra a ditadura transcendendo as fronteiras da Argentina, lutando por justiça para os responsáveis pelo desaparecimento de seus filhos. Assim como, o Serviço de Paz e Justiça, cujo diretor Adolfo Pérez Esquivel, recebeu o Prêmio Nobel da Paz em 1980, em razão de suas insistentes denúncias contra o governo militar. Há de se destacar que um momento fulcral para a realização dessas denúncias ocorreu com a visita na Argentina da Comissão Interamericana dos Direitos Humanos, organismo da OEA (Organização dos Estados Americanos), reconhecendo que no país se violavam sistematicamente os direitos humanos.

## **SEGUNDA ETAPA DO “PROCESSO DE REORGANIZAÇÃO NACIONAL” (1981-1982)**

Entre o período de 1981 e 1982, a ditadura na Argentina passava por uma intensa crise, em um cenário marcado por um clima de mobilização social e política crescente. Em 24 de março de 1981, o general Videla foi substituído por Roberto Viola que assume a presidência e nomeia o ministro da economia Lorenzo Sigaut. Essa nova equipe enfrentava as consequências da falência do plano econômico adotado pelo grupo anterior. O novo ministro passava a contrair créditos externos, o que significou no enorme crescimento da dívida externa.

Roberto Viola se mostrava partidário de uma abertura política que, lentamente, permitiria a retomada das atividades de partidos políticos e sindicatos. Muitos dirigentes políticos começavam a acreditar na retomada da democracia no final de seu mandato, em 1984. Entretanto, membros da Junta Militar se mostravam favoráveis à continuidade do “Processo de Reorganização Nacional”. Assim, a abertura política se deu de maneira limitada, com muitas restrições à liberdade de expressão, a proibição de partidos políticos e a

manutenção do estado de sítio. A repressão continuava atuando de forma atroz contra a oposição ao governo com desaparecimentos e mortes de muitas pessoas no final da ditadura argentina.

Dessa forma, diante da posição favorável à abertura política de Viola, a Junta Militar intensificou o controle sobre o governo. Em decorrência de um problema de saúde, o presidente nomeou interinamente o ministro general Liendo para assumir o poder, porém, no mês seguinte, a Junta Militar designou o general Leopoldo Galtieri como sucessor de Viola que representava a linha dura. A postura era de forte oposição ao peronismo e ao radicalismo do povo argentino, com o retorno da política neoliberal com o ministro da economia Roberto Alemann e uma maior aproximação com os Estados Unidos.

No entanto, a sociedade recuperava sua capacidade de atuação, fortemente abalada pelo autoritarismo da gestão de Videla, reagia de diversas formas, contra a repressão. Esse enfrentamento se deu também através da resistência cultural, com a publicação de revistas, programas de rádio e peças de teatro, acentuando as críticas ao governo contra a censura estabelecida.

O fracasso do plano econômico e o desprestígio do governo militar eram notórios em 1982, quando as Forças Armadas tomaram uma decisão com fortes impactos na vida política da Argentina: em 2 de abril decidiram desembarcar nas ilhas Malvinas para recuperar a autonomia do território ocupado pelos britânicos, desde 1833. O governo militar acreditava que essa investida provocaria a adesão da sociedade à ditadura, podendo recuperar a confiança do povo da Argentina.

Havia a expectativa da Grã-Bretanha não mobilizar suas forças para a defesa de um território tão distante e dos Estados Unidos apoiarem a Argentina neste conflito, dada a relação de cordialidade com o governo de Galtieri. No entanto, essas intenções foram totalmente equivocadas. A primeira ministra Margaret Thatcher deu início a intensas ações militares contra o exército argentino com o apoio dos Estados Unidos, seu aliado europeu na OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte).

Uma grande parte da população apoiava a guerra por considerar que era uma questão de reivindicação da soberania nacional. As autoridades militares demonstraram também forte apoio à Guerra das Malvinas, uma vez que seria uma forma de recuperar a confiança do governo em crise, a fim de manter-se no poder por um tempo mais prolongado. Contudo, o exército argentino era inexperiente e mal preparado frente ao exército inglês que, desde o início, apresentava superioridade diante do inimigo. Apesar das sucessivas vitórias inglesas na

guerra, os meios de comunicação na Argentina transmitiam uma posição equivocada, alimentando esperanças pela vitória.

O papa João Paulo II visitou a Argentina, a fim de convencer o governo pelo fim da Guerra das Malvinas, conduzindo uma mensagem de paz ao povo. Dia 14 de junho, Benjamín Menéndez, general das Forças Armadas argentinas, apresentou a rendição. Era a maior crise vivida durante o regime militar. Em um pouco mais de dois meses de guerra mais de setecentas pessoas foram mortas e quase duas mil ficaram feridas. Os protestos aumentavam, assim como as violentas repressões.

Nos dias seguintes à rendição argentina, a Junta Militar discutiu a sucessão presidencial, decidindo que o governo seria de transição até 1984, sob o comando do general Reynaldo Bignone que ocuparia a presidência, com o apoio unicamente do Exército. Nesse cenário, os organismos de direitos humanos realizou a Marcha da Resistência, reivindicando notícias dos desaparecidos. O desdobramento mais impactante foi a jornada nacional de protesto contra a ditadura em 16 de dezembro que reuniu cem mil pessoas na Praça de Maio, ocorrendo muita repressão e o assassinato do manifestante Dalmiro Flores.

Em consequência da intenção dos militares de estenderem o poder até 1984, o desgaste do modelo econômico adotado, somado à derrota na Guerra das Malvinas e a mobilização social, fomentaram a convocatória das eleições para outubro de 1983. Foi dissolvida a Junta Militar em 6 de dezembro de 1983 e, em 10 de dezembro, imerso em muita euforia popular, assumia o presidente Raúl Alfonsín, eleito pelo voto popular, marcando a tão almejada volta da democracia.

## **SUJEITOS: RESISTÊNCIA E REPRESSÃO**

A partir do golpe de Estado de março de 1976, a sociedade argentina vivia sobre o controle intenso do Estado que criava muitas estratégias de repressão e intimidação cotidianas para promover a despolitização dos indivíduos.

A repressão também fazia parte de um dos objetivos do golpe militar que era o denominado disciplinamento social, para tanto o governo criou mecanismos que violaram sistematicamente os direitos humanos, através de uma estrutura clandestina que prendia, matava, torturava e promovia o desaparecimento de muitas pessoas. Contudo, a sociedade também organizava formas de resistência ao regime repressivo, com manifestações à frente de repressão desde os primórdios do governo militar.

O Estado autoritário criou uma enorme estrutura repressiva integrada pelos chamados “grupos de tarefas”, isto é, organizações paramilitares e parapoliciais encarregadas de sequestrar, assassinar e torturar pessoas. Seus integrantes eram membros das Forças Armadas que controlavam centros clandestinos de detenção, ou seja, edifícios policiais e militares usados para prender, reprimir as oposições causando medo e terror na população. Nesses lugares eram cometidas as mais diversas formas de violência física e psíquica, provocando na maioria das vezes a morte.

O crime de subversão na ditadura argentina, que reafirmava a Doutrina de Segurança Nacional, abrangia “todo tipo de enfrentamento social”. O subversivo era aquele que, das mais diversas formas, expressava seu inconformismo com a situação política autoritária por meio da arte ou da cultura. Pelo próprio discurso de Videla, presidente argentino durante a ditadura militar, fica notório que o governo autoritário estava disposto a reagir com ampla violência à frente de oposições à ordem então vigente.

Entre as vítimas, podemos citar membros das organizações guerrilheiras, trabalhadores, estudantes, donas de casa, professores, artistas, etc., entre 20 e 35 anos de idade. Os agentes de Estado atuaram clandestinamente causando muitas mortes e desaparecimentos, resultando na produção do medo na vida cotidiana da população. Enquanto isso, a propaganda oficial reforçava a ideia de que o governo atuava na defesa da ordem contra a subversão.

Nesse cenário, as escolas foram intensamente vigiadas pelo Estado, pois a ditadura considerava que os jovens poderiam ser vítimas nesses espaços escolares do doutrinamento subversivo. Algumas disciplinas ficaram sob vigilância ainda maior, tais como História, Formação Cívica, Geografia e Literatura, além da perseguição e intimidação de muitos professores. O material didático sofria censura, sendo proibido o uso de recortes de jornais e revistas, bem como trabalhos realizados em grupos.

Os espetáculos públicos também passaram por uma enorme vigilância. O rock foi considerado um gênero musical subversivo, sendo proibidos muitos shows e muitas letras de canções censuradas. Apesar de toda essa repressão muitos músicos escreveram canções que criticavam a ditadura, surgindo um circuito artístico subterrâneo que se apresentava em bibliotecas populares, cine clubes como forma de resistência cultural.

Como parte da repressão cultural na Argentina, foram criadas as “listas negras”, com os nomes de atores, jornalistas e intelectuais que não podiam aparecer nos meios de

comunicação. Muitas dessas pessoas foram exiladas. Já as obras censuradas foram sequestradas e queimadas pelos agentes da repressão.

Há de se destacar que o regime autoritário na Argentina (1976 – 1983) adquiriu uma feição extremamente atroz com sequestros e desaparecimentos de muitas vítimas. Elas eram encaminhadas para os Centros Clandestinos de Detenção e Extermínio, onde eram torturadas, assassinadas e enterradas ou atiradas ao mar nos chamados “voos da morte”. Essa prática de extermínio sistemático consistia em lançar de aviões os prisioneiros drogados em mares e em rios.

Segundo dados do Conselho Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas – CONADEP, existem na Argentina 8960 pessoas desaparecidas pela ditadura militar. No entanto, esse número pode chegar a quase 30 mil, uma vez que milhares não foram denunciadas à Comissão durante a elaboração de seu parecer em 1984-85. Desses desaparecidos, cerca de 6 mil pessoas foram vítimas dos “voos da morte”, de acordo com as confissões de militares julgados e condenados, como Adolfo Scilingo e Juan Carlos Francisco Bossi. Segundo os depoimentos desses réus, os voos eram realizados pela Marinha argentina todas as quartas-feiras, entre o ano de 1977 e 1978. Os responsáveis por esses crimes de lesa humanidade foram condenados na Argentina à prisão perpétua, dentre eles o ex-capitão Alfredo Astiz, chamado “anjo da morte” da ditadura argentina, um dos mais conhecidos rostos do centro de torturas da Escola Mecânica da Armada (ESMA) durante o regime.

Também estão desaparecidos 500 bebês, sequestrados com seus pais ou nascidos nos Centros Clandestinos de Detenção, Tortura e Extermínio e, posteriormente adotados por membros das forças de repressão. Engrossam esta lista 376 estrangeiros de 22 nacionalidades diferentes: uruguaios (120), chilenos (50), paraguaios (50), peruanos (40), italianos (28) e espanhóis (25) e sete brasileiros que desapareceram na Argentina entre 1976 e 1983. A Argentina é o país do Cone Sul com o maior número de estrangeiros desaparecidos.

Dessa forma, torturas físicas e psicológicas, partos forçados, sequestros de filhos de militantes opositores que nasciam em hospitais militares ou CCD foram práticas comuns do terrorismo de Estado, desde o início da ditadura civil-militar argentina, gerando um trauma que perpassa por diferentes gerações.

## CONADEP

Os autoritários anos de ditadura argentina deixaram fissuras na sociedade que perpassam épocas e diferentes gerações. Os números estimados de mortes e desaparecidos são assustadores: cerca de 30 mil pessoas, dentre elas donas de casas, estudantes, professores, artistas, etc.

O presidente eleito democraticamente, Raúl Alfonsín, assumiu em 10 de dezembro de 1983, com a difícil função de buscar a verdade sobre o passado repressivo, a fim de fazer justiça com a reparação de vítimas e de seus familiares, das atrocidades cometidas. Para tanto, criou no quinto dia de seu governo uma organização denominada CONADEP (Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas), com a importante função de investigar o passado violento, imediatamente após a ditadura argentina.

A CONADEP era presidida pelo jornalista Ernesto Sábato que iniciava um intenso trabalho em seção aberta em 22 de dezembro de 1983. Foram recebidas nove mil reclamações, com sete mil testemunhos de sobreviventes, indispensáveis para o julgamento dos integrantes da Junta Militar. Sendo computados 8960 desaparecidos e 380 centros clandestinos de detenção encontrados em diversas regiões da Argentina. Dentre esses, o mais emblemático: ESMA, Escola Militar da Armada, um dos maiores centros de detenção, tortura e morte da ditadura argentina.

Um elemento macabro do ESMA era uma maternidade, onde muitas crianças nascidas ali, filhas de mulheres detidas, eram raptadas pelos repressores. Assim, muitos jovens na Argentina, descobriram tempos depois da ditadura, que não eram filhos biológicos de seus pais que haviam torturado suas mães em centros durante a ditadura militar. Além dos sequestros de bebês, ocorria nesses lugares, a retirada dos presos que eram drogados e conduzidos para os chamados “voos da morte”, em que pessoas eram lançadas ao mar de aviões militares.

Ocorreu na Argentina o maior julgamento do país com 54 indiciados por crimes contra 789 vítimas do ESMA. Sendo condenado à prisão perpétua o ex-capitão Alfredo Astiz e Jorge Acosta pelos terríveis “voos da morte”. A justiça argentina, graças aos trabalhos da CONADEP de investigação do passado emblemático de ditadura com os valiosos testemunhos pessoais de vítimas, comprovava a existência de cruéis planos sistemáticos de eliminação, postos em prática entre 1976 e 1983.

*“Era exatamente aqui, neste espaço, que ficava a enfermaria e onde agora estão vocês. Eles eram levados por estas rampas até um caminhão no pátio. Isso acontecia às quartas-feiras. Os escolhidos tinham que parar quando escutavam seu número e caminhar até aqui em fila indiana”*. Relato de Miriam Lewi, presa durante dois anos no ESMA, aos visitantes do local que hoje é um memorial que fica no coração do elegante bairro de Núñez e organiza visitas mensais com sobreviventes.

## **ABERTURA DEMOCRÁTICA**

O declínio da ditadura militar e, por conseguinte, a transição democrática na Argentina foi ocasionada pela derrota na Guerra das Malvinas em 1982. Ela gerou grave crise econômica com alta inflação e tensões sociopolíticas. Assim, diferentemente do Brasil que teve uma “transição pactuada” pelos próprios militares, na Argentina ocorreu uma “transição por ruptura”.

Com isso, durante o primeiro governo democrático de Raúl Alfonsín foi criado, em 1983, a Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas (CONADEP), que elaborou no ano seguinte o relatório *Nunca Mais*, trazendo à tona os crimes de Estado cometidos durante os anos de ditadura argentina. Também foi anulada a Lei de Anistia aprovada pelos militares no fim da ditadura com a Lei de Pacificação, promovendo o julgamento de vários autores da repressão. Militares deram depoimentos na Argentina confessando estratégias do plano sistemático de extermínio como, por exemplo, Adolfo Scilingo que falou publicamente dos “voos da morte” nos quais os prisioneiros, ainda vivos, adormecidos e atados, eram lançados no Ria de La Plata. Foi condenado em 2005 a 640 anos de prisão por crimes contra a humanidade.

Destacamos duas importantes iniciativas do Estado com vistas a promover a busca pela verdade e justiça na transição democrática na Argentina: a Lei do Ponto Final de 1986 e a Lei de Obediência Devida de 1987. A primeira estipulava um prazo de sessenta dias para a justiça ouvir os militares, sendo que decorrido aquele prazo nenhum militar seria chamado a depor. A segunda isentava de qualquer responsabilidade penal os militares que atuaram na ditadura sob o comando de autoridade superior.

Na Argentina ocorria uma política de transição comprometida com a apuração da verdade e dos Direitos Humanos, imediatamente após a ditadura com obrigações de reparação assumidas pelo Estado. Assim, como as violações dos Direitos Humanos são consideradas

crimes imprescritíveis para o Direito Internacional e argentino, as obrigações de reparar vítimas da ditadura continuam em pauta na agenda política atual.

*“No queremos recrear un nuevo espacio tenebroso em la ESMA, queremos que sea um lugar de homenaje a la vida y que nos recuerde, a los argentinos, cada vez que pasemos por la puerta , que el cambio es posible”* (KIRCHINER, 2004)<sup>74</sup>. Como exemplo desta pauta no governo argentino podemos destacar o discurso do presidente Nestor Kirchner na inauguração do museu de memória para reconstituir os horrores do passado da Escola de Mecânica da Armada (ESMA) que funcionou como um dos Centros Clandestinos de Detenção e Tortura

## **DITADURA NO BRASIL**

### **O ACONTECIMENTO NA TEIA DO TEMPO**

A ditadura implantada no Brasil em 1964, inicialmente pensada pelas direitas que a apoiaram, defendendo ser esta de caráter provisório para restaurar a “ordem” e combater o “comunismo”, prolongou-se por 21 anos (1964 – 1985). Apresentando, por conseguinte, uma escalada de autoritarismo, sobretudo, entre 1964 e 1978, legitimado pelos Atos Institucionais que concederam amplos poderes ao Executivo e cercearam as liberdades dos indivíduos.

De 1964 a 1985, as Forças Armadas assumiram o comando político, exercendo o controle sobre a vida das pessoas, com a ruptura da democracia, a partir da deflagração do golpe em 31 de março de 1964 que interrompeu o governo do presidente João Goulart.

Durante os anos de 1960, existia uma forte polarização na sociedade brasileira: de um lado estavam movimentos que reivindicavam transformações sociais, com mobilizações que defendiam uma sociedade mais justa; de outro, associações que se opunham a esses movimentos e alegavam que estavam contaminados por ideologias comunistas. Dentre os movimentos que atuavam nos anos de 1960 destacavam-se os estudantes representados pela UNE (União Nacional dos Estudantes) e JUC (Juventude Universitária Católica), operários ligados à Central Geral dos Trabalhadores e as Ligas Camponesas. Entretanto, associações como Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad) e Instituto de Pesquisa e estudos Sociais (Ipes), assim como a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), opunham-se a essas mobilizações, mostrando um forte apoio à ditadura.

---

<sup>74</sup> “Não queremos recriar um novo espaço tenebroso no ESMA, queremos que seja um lugar de homenagem à vida e que nos recorde, os argentinos, cada vez que pasemos pela porta, que esta mudança é possível” (KIRCHINER, 2004). Tradução nossa.

Esse quadro de tensão social foi aumentado com a defesa pelo então presidente do Brasil, João Goulart, das Reformas de Base, que contrariavam os interesses estrangeiros e causavam descontentamento entre as elites dominantes. Em 13 de março de 1964 o presidente anunciava as reformas em comício com aproximadamente 300 mil pessoas na Central do Brasil, dentre elas: reforma urbana, educacional, eleitoral, tributária e a polêmica reforma agrária. Esta visava facilitar a terra a milhões de trabalhadores do campo.

Além das reformas, Jango também aprovou a Lei de Remessa de lucros que visava limitar o envio de dólares de empresas estrangeiras para o exterior, causando uma forte oposição de empresários e setores conservadores.

Muitos protestos foram organizados contra o governo de João Goulart, como a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, passeata de senhoras católicas, empresários, representados por organizações como Ibad e Ipes e classe média de São Paulo. Nesse cenário, a crise econômica e a demonstração de parte da sociedade de apoio à ruptura do governo Jango foram elementos fomentadores para o golpe militar em 31 de março de 1964.

Devido ao amplo apoio de setores da sociedade civil, muitos pesquisadores do tema denominam de ditadura civil-militar instaurada em 1964 até 1985. Período em que os militares assumiram o comando político do país, com o apoio de empresários nacionais e estrangeiros e com a entrada de capital internacional que promoveria o crescimento da economia, afinal essa era uma das justificativas do golpe.

Durante 21 anos os brasileiros tiveram suas liberdades cerceadas, ao longo dos mandatos de cinco presidentes militares (Castello Branco, Costa e Silva, Emílio Garrastazu Médici, Ernesto Geisel e João Baptista Figueiredo), escolhidos por um colégio eleitoral em uma fase da história da República recente marcada pela censura, prisão, repressão de muitos que se opuseram ao governo autoritário.

O governo militar utilizou um aparato jurídico que legitimava a repressão durante esse período, eram denominados de Atos Institucionais (AI), isto é, normas jurídicas superiores decretadas pelos militares que se sobrepunham à Constituição. Dentre esses, o mais emblemático foi decretado em 13 de dezembro de 1968: o AI nº 5 que dava amplos poderes ao Executivo e fechava o Congresso Nacional por tempo indeterminado, dando início a uma fase ainda mais repressiva da ditadura militar brasileira, os chamados “anos de chumbo”, período marcado pelo aumento da censura e perseguição praticados pelo governo autoritário.

## OS ANOS DE CHUMBO DA DITADURA BRASILEIRA

No emblemático ano de 1968, Costa e Silva era o presidente do país e representava os militares de linha-dura que tinham uma postura mais favorável à repressão. Dessa forma, foram intensificadas as práticas persecutórias, por outro lado, a população que resistia também intensificou a oposição com protestos e diversas estratégias de luta contra a ditadura.

Nesse cenário, o governo Costa e Silva, em resposta, decretava o Ato Institucional nº 5. Esse instrumento ampliava os poderes do Executivo que passaria a ter a competência de elaborar as leis, ordenar a intervenção nos estados e municípios, cassar mandatos de políticos eleitos, bem como fechava o Congresso Nacional por tempo indeterminado.

Meses depois do AI nº5, o presidente que sofreu um derrame cerebral afastou-se, sendo indicado outro general para assumir o governo: Emílio Garrastazu Médici. Era um período de muita repressão no país com a invasão de universidades e perseguição de muitos que se opuseram ao governo, sendo considerados “subversivos”. Além disso, era implantada uma rigorosa censura aos meios de comunicação e o aperfeiçoamento de órgãos de repressão como os Departamentos de Ordem Política e Social (DOPS) e Destacamento de Operações Internas e Centros de Operação de Defesa Interna (DOI-Codi).

Muitas estratégias de tortura como choques elétricos em partes íntimas, afogamentos, paus de arara eram utilizadas para reprimir as oposições e fazer com que os presos entregassem nomes de outros que eram acusados de “subversivos”. Muitas dessas vítimas não resistiam às torturas chegando a morrer no local da repressão.

Convém destacar que além da violência, o governo de Médici foi marcado também pela articulação de uma enorme propaganda de massa veiculada a slogans como “Ninguém segura este país”, “Brasil: ame-o ou deixe-o” e marchinhas que apresentavam letras instigando o nacionalismo ufanista. Como estratégia de divulgação de seus projetos, o governo militar passava a fazer uso da televisão, que nesse período ampliava sua atuação no país como meio de comunicação social. Segundo Fausto (2001, p. 484): “*as facilidades de crédito pessoal permitiram a expansão do número de residências que possuíam televisão: em 1960, apenas 9,5% das residências urbanas tinham televisão; em 1970, a porcentagem chegava a 40%*”.

Integrava essa propaganda governamental com expressão nunca antes vista em períodos anteriores, a divulgação do programa econômico que a propaganda oficial denominou de “Milagre brasileiro” integrado a grandes projetos como a Transamazônica que

transmitia a ideia de governo comprometido com o crescimento do país. Antônio Delfim Netto, Ministro da Fazenda do governo Médici promovia o crescimento da economia com base na elevada utilização de capital estrangeiro com investimentos diretos de empresários.

Em corolário desse plano econômico ocorreu uma rígida política de congelamento de salários e concentração de renda. Dessa forma, o próprio presidente Médici admitia que “a economia vai bem, mas o povo vai mal”. Esse período de crescimento do PIB (Produto Interno Bruto) e da produção industrial no Brasil foi interrompido em 1973 com a primeira crise do petróleo, já que era um crescimento que não se baseava em forças nacionais, mas no endividamento externo.

Com a falência do suposto milagre econômico, a ditadura perdia um de seus argumentos de sustentação, já que a grave crise ocorrida com o aumento do preço do petróleo revelava que o governo militar não era capaz de promover o crescimento da economia. As oposições organizavam-se para a reivindicação da volta da democracia que, no Brasil, decorreu de um processo muito lento e comandado pelos próprios militares, agentes do Estado autoritário.

## **A COPA DO MUNDO DE 1970**

A copa do mundo de 1970 ocorreu no México, onde o Brasil se destacou intensamente com vitórias em todas as seis partidas que resultaram na conquista do tricampeonato mundial. Foram jogos espetaculares com estratégias e gols que se eternizaram no futebol brasileiro, como o quarto gol de Carlos Alberto contra a Itália que deu vitória à seleção brasileira.

A seleção brasileira, comandada pelo técnico Zagalo vencia a copa do mundo de 1970 e Carlos Alberto com o gol na partida contra a Itália dava à seleção a taça Jules Rimet. Era uma sensação de orgulho e de muito patriotismo que o Brasil vivenciava nesse período, sendo aproveitada pela ditadura militar para propagandar a imagem de governo sério e exitoso. O país era tomado pelo nacionalismo ufanista perceptível na euforia das pessoas e na utilização de bandeiras expostas nos carros que desfilavam pelas ruas do país.

Era uma alegria com a vitória do Brasil no futebol que fortalecia a ideia de um país grande durante a ditadura militar. Porém, essa grandeza era uma imagem construída como estratégia do governo para propagandar os seus feitos, fazendo usos políticos do futebol, escondendo, portanto, a repressão ocorrida nos destacamentos policiais.

## SUJEITOS: RESISTÊNCIA E REPRESSÃO

Enquanto a propaganda da ditadura militar, utilizando-se de um aparato midiático, espalhava o clima de “Brasil grande”, principalmente durante o governo de Médici (1969-1974), era montada uma máquina repressiva sobre a sociedade. Dessa forma, existia um tripé formado por vigilância, censura e repressão, solidificado por uma legislação como a Lei de Segurança Nacional, Atos Institucionais e a Constituição outorgada em 1967. No Brasil, a censura foi intensa, embora não tenha impossibilitado uma ampla produção contra o governo militar, que perseguiu amplamente a criação artística e limitou a circulação de opiniões.

Em 1968, estudantes brasileiros intensificaram suas ações contra a ditadura militar. Nesse cenário, em um protesto ocorrido no restaurante Calabouço no Rio de Janeiro, o estudante de 18 anos Edson Luís foi morto pela repressão policial. Dessa forma, milhares de pessoas compareceram no seu enterro e uma onda de protestos posteriores foi articulada, sendo o mais famoso e considerada a maior manifestação contra a ditadura militar, a Passeata dos Cem Mil. Um ato contra a ditadura que contou com a participação de muitos estudantes, políticos, intelectuais, professores e artistas como o compositor Chico Buarque de Holanda.

Em julho de 1969, foi criada no Brasil a “Operação Bandeirante” que agiu em São Paulo, perseguindo e torturando os militantes considerados “subversivos”. O epicentro da repressão entre 1969 e 1973 eram os guerrilheiros e suas organizações. Inspirado no modelo da OBAN foi criado em 1970, a sigla mais terrível da ditadura militar: o sistema DOI-Codi (Destacamento de Operações e Informações – Centro de Operações de Defesa Interna). Era a institucionalização da repressão do Estado com prisões e mortes clandestinas.

Os DOI-codis eram centros de captura e interrogatório militar em que a repressão com base na tortura superava quaisquer limites jurídicos. A tortura passou, portanto, a adquirir um sentido de sistema estruturado no aparelho civil e militar do Estado. Como assinala Napolitano (2016), adquirindo facetas legais e ilegais, com procedimentos de repressão como interrogatórios à base de violência, execuções e imputação de culpa, com base na Lei de Segurança Nacional.

Todavia, a tortura não se mostrava apenas como uma estratégia para obter informações, mas como uma atrocidade que poderia “destruir a subjetividade do inimigo”. Os métodos usados eram capazes de confundir e causar tamanho receio no indivíduo, a fim de romper suas crenças e ideais de uma sociedade mais justa. O exílio e a prisão provocavam uma autocrítica acerca da mudança de estratégia de luta, mas a tortura é tão poderosa que

pode vir a destruir a subjetividade do sujeito. “A tortura invade esta subjetividade de tão plena de certezas e de superioridade moral para instaurar a dor física extrema e, a partir dela, a desagregação mental, o colapso do sujeito e o trauma do indizível” (NAPOLITANO, 2016, p. 140).

Os repressores também utilizavam a estratégia do desaparecimento de militantes políticos contrários ao regime que intensificava o trauma durante esse passado repressivo. Sem o corpo não há a vivência do luto e a ressignificação da dor, portanto, o ciclo da memória fica incompleto. Uma prática de atrocidade que marca as ditaduras na América Latina é a “eterna ausência presença do desaparecido”, ou seja, a dor de familiares de não poderem vivenciar o luto de seus parentes desaparecidos durante as ditaduras nesses países.

Nesse ambiente de radicalização, alguns grupos da oposição usaram como estratégia a luta armada, coma guerrilha, praticando ações como assaltos a banco para obter recursos para a luta contra a ditadura e sequestros de diplomatas, como o embaixador norte-americano Charles B. Elbrick que foi sequestrado e teve como resgate a libertação de 15 presos políticos. Com essas práticas, o governo aumentava a repressão. Assim um dos principais líderes guerrilheiros, Carlos Marighella, da Ação Libertadora Nacional (ALN), foi assassinado em 1969 e Carlos Lamarca, da Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), refugiou-se no interior da Bahia, onde depois de dois anos foi capturado e morto. Também existia uma forma de guerrilha rural no Araguaia, região entre os estados do Pará, Maranhão e Tocantins. Era um grupo de 69 comunistas que se instalava naquela região, a fim de preparar os camponeses para uma luta contra governo militar. Eles foram descobertos e massacrados, em 1972, com 20 mil homens enviados para combater a Guerrilha do Araguaia.

## **CULTURA VIGIADA**

Começemos com uma questão extremamente importante: quanto mais a ditadura brasileira reprimia, mais os artistas apresentavam uma enorme criatividade para demonstrar, por meio da música, teatro e cinema, uma oposição ao governo autoritário instaurado a partir de 1964.

Millôr Fernandes cunhou uma frase que expressa à estranha situação da cultura e das artes no Brasil entre 1964 e 1968: “Se continuarem permitindo peças como Liberdade, Liberdade, vamos acabar caindo em uma democracia.” O artista se referia à peça teatral de sua autoria, junto com Flávio Rangel, grande sucesso de 1965, que era uma grande colagem de

falas sobre a democracia e a liberdade, dos gregos antigos aos contemporâneos” (NAPOLITANO, 2016, p. 97).

Nos anos de 1960 ocorria um significativo crescimento no mercado televisual e fonográfico, onde se destacavam artistas, tais como atores e compositores de esquerda, ligados à canção engajada que fazia sucesso nos festivais de canção dessa época. A ditadura era denunciada através de um marcante engajamento intelectual e artístico.

A primeira resposta cultural ao golpe se deu com o show Opinião, em dezembro de 1964 que questionava o governo com performances de artistas como o cantor oriundo do nordeste João do Vale, um sambista dos morros Zé Keti e a cantora de classe média urbana Nara Leão. Era um cenário em que a MPB (Música Popular Brasileira) surgia e se destacava fortalecendo a cultura engajada em tempos de muito autoritarismo. Para o autor Marcos Napolitano a área cultural foi vigiada, através de uma censura que impunha silêncios sobre temas e abordagens. Ele sistematiza três momentos repressivos sobre a cultura brasileira ao longo da ditadura militar que pretendemos compartilhar aqui com vocês.

O primeiro período de repressão à cultura brasileira se deu entre 1964 a 1968, cujo objetivo principal era romper as conexões entre as culturas de oposições e as classes populares. Essa estratégia era explicitada com o fechamento do Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE (União Nacional dos Estudantes) e do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), órgão integrante do Ministério da Educação e Cultura. Era feito um controle de atividades intelectuais, por meio de inquéritos policiais e processos judiciais que transformavam os críticos em potenciais “subversivos”. Nesta primeira fase de perseguição à cultura brasileira, o campo mais vigiado foi o teatro, isso devido ao seu alcance social e a sua enorme capacidade de mobilização de intelectuais da oposição.

O segundo momento compreendeu de 1969 a 1978 que buscava reprimir a cultura mobilizadora da classe média. Era um período em que novas leis revelavam uma censura ainda mais sistematizada, com a Criação do Conselho Superior de Censura e o Decreto Lei nº 1.077, de 1970, que instaurou censura sobre materiais impressos. A Polícia Federal se organizava na aplicação de uma censura mais eficiente com uma divisão e ampliação do corpo de censores para controlar as informações que circulavam no país.

E o terceiro momento, deu-se entre 1979 e 1985, com vistas a controlar o processo de desagregação política e moral, isto é, a ênfase dada foi na “moral e bons costumes”. Nesses anos finais de ditadura ocorreu uma redução ao controle policial sobre a oposição cultural se comparado ao período anterior.

Convém destacar, que o ano de 1968 foi emblemático, pela efervescência que ocorria no Brasil e no mundo. As vanguardas sistematizavam as oposições em vários campos: cinema, artes plásticas e, principalmente, música. Uma grande novidade era a quebra da linguagem formal e a aproximação entre “arte” e “vida” em um diálogo que se estabelecia com a cultura de massa. A tropicália foi à síntese desse movimento.

### **TROPICALISMO: GRANDE SENSAÇÃO CULTURAL DE 1968**

Tropicália foi um movimento cultural que se inscrevia numa vertente da tradição modernista brasileira, a partir da concepção de antropofagia oswaldiana que formava uma perspectiva cultural distinta da arte engajada do período. Era um ramo do modernismo com teor nacionalista ligado a Mário de Andrade que combinava forma e conteúdo com canções, expressando protesto e diversas críticas políticas e comportamentais.

O termo “Tropicália” advém de uma obra do artista plástico Hélio Oiticica, montada em uma exposição no museu de Arte Moderna no Rio de Janeiro em 1967 que inspirou a composição homônima de Caetano Veloso. Hélio Oiticica elaborava uma espécie de inventário do que era ser brasileiro, que Caetano Veloso transformou em um conjunto de imagens que representava o Brasil.

O Tropicalismo retomava a concepção de antropofagia de Oswald de Andrade, do final dos anos de 1920, como forma de criar e sintetizar a partir de contrastes. Então, o artista surge como um antropófago que, ao deglutir elementos estéticos potencializa sua capacidade criativa.

As origens desse movimento ocorreram com o Festival de MPB da TV Record de São Paulo ocorrido em 1967 com a apresentação das canções *Alegria Alegria*, de Caetano Veloso e *Domingo no Parque*, de Gilberto Gil. Eram canções que abordavam elementos poéticos e musicais e se diferenciavam da tradição da MPB, sendo que o arranjo rompia com as tradições, trazendo um elemento eletrificado com guitarra, baixo, teclado e bateria. A banda de rock Os Mutantes acompanhava Domingo no Parque, de Gilberto Gil.

Contudo, o acontecimento fulcral do Tropicalismo foi o lançamento do disco intitulado *Tropicália ou Panis et Circensis*. Era uma fusão com colagens musicais e poéticas que problematizava correntes culturais, estéticas e ideológicas. A música brasileira dialogava de forma direta com a música internacional e as vanguardas pop, realizando uma leitura

desconstrutiva e crítica, ligando a contracultura nos anos de 1960. Era uma síntese que reforçava um tripé entre arte, vida e política em tempos de ditadura no Brasil.

## CNV

A Comissão Nacional da Verdade foi criada a partir da mobilização de diversos grupos da sociedade brasileira pela abertura dos arquivos da ditadura, como vítimas e familiares de mortos e desaparecidos, entidades estudantis e a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. Sendo constituído em Brasília um grupo de trabalho para a elaboração de um projeto de lei que visava à formação da CVN: o PL n. 7.376, concluído em 2010.

Aprovado pelo Congresso Nacional foi transformado na Lei n. 12.528/2011, marcando o início de uma nova fase memorial, em que grupos atuaram na construção de uma verdade, em nome do dever de memória. Foi formada em maio de 2012, no governo da presidente Dilma Rousseff, a Comissão Nacional da Verdade (CNV), cujo objetivo era esclarecer os desaparecimentos e as violações aos Direitos Humanos entre 1946 e 1988.

A CNV foi constituída por sete integrantes que representavam vários setores da sociedade civil, incumbidos de apresentar um relatório em dois anos. Salienta-se, também a importância de dezenas de Comissões Regionais e institucionais que corroboraram com os trabalhos da CNV. Passados quase trinta anos do fim da ditadura militar, a Comissão Nacional da Verdade foi instituída em maio de 2012 para investigar os crimes cometidos por agentes do Estado contra os brasileiros que criticaram e se manifestaram das mais diversas formas contra o regime repressivo.

Surgiram algumas críticas com relação à CNV por parte de membros da sociedade civil, intelectuais, bem como parte da Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos. Dentre essas críticas, destaca-se o fato do grupo ser formado majoritariamente por juristas.

Outra crítica se deu em relação à função que se restringia ao exame e esclarecimento das graves violações, já que a CNV não teve a função de punir ou indiciar criminalmente aqueles que violaram os direitos humanos. Entretanto, o trabalho realizado teve uma função de enorme valor, visto que colocou o tema da história e memória da repressão nos anos ditatoriais em pauta numa sociedade marcada pelo esquecimento.

O relatório final da CNV foi entregue à Presidente da República em 10 de dezembro de 2014, dia Internacional dos Direitos Humanos, contendo a descrição do trabalho realizado,

a apresentação dos fatos examinados, as conclusões e as recomendações. O relatório ficou dividido em três volumes:

Dividido em três volumes, o relatório contempla, no primeiro deles, a descrição das atividades da CNV, seguindo-se a apresentação das estruturas, cadeias de comando, métodos e dinâmica das graves violações de direitos humanos e culmina com as conclusões e recomendações.

No segundo volume, foram reunidos textos que enfocam as graves violações sob a perspectiva de sua incidência em diferentes segmentos sociais - militares, trabalhadores urbanos, camponeses, povos indígenas, membros de igrejas cristãs, LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros), professores e estudantes universitários. Também integram esse volume textos que tratam da resistência à ditadura militar, assim como da participação de civis no golpe de 1964 e no regime ditatorial, notadamente empresários.<sup>75</sup>

Desse modo, foi reconhecida a extrema importância do trabalho desenvolvido que também incentivou a criação de Comissões Estaduais e Comitês pela Memória, Verdade e Justiça. Notamos que essas iniciativas contribuíram com um aumento exponencial da busca pela memória da ditadura. Merecendo destaque a atuação da CNV no acompanhamento e solicitação aos órgãos públicos para a transformação de lugares de detenção e tortura em centros de memória.

## **ABERTURA DEMOCRÁTICA**

O governo militar no período em que ficou tradicionalmente denominado de “abertura democrática” cedia espaços institucionais e vias de diálogos selecionados, sem diminuir necessariamente a repressão contra a esquerda, numa transição pactuada. Convém esclarecer que mesmo nesse período denominado de “abertura democrática”, a repressão foi contínua, marcada por muitos atentados a bomba entre 1978 até meados de 1981 contra pessoas, livrarias, órgãos da imprensa.

O governo de Ernesto Geisel (1974-1979) iniciou a abertura política, diminuindo a censura dos meios de comunicação em um processo que foi denominado de abertura lenta, gradual e segura. Muito embora o governo declarasse essas intenções, os militares de linha dura discordavam da distensão, uma vez que os comandantes dos órgãos de repressão não

---

<sup>75</sup> Comissão Nacional da Verdade. Relatório. Disponível em: <<http://www.cnv.gov.br/institucional-acesso-informacao/verdade-e-reconcilia%C3%A7%C3%A3o.html>>. Acesso em: 17 set. 2018.

tinham nenhuma simpatia pela abertura democrática e agiam com a mesma violência do período anterior.

Com isso, foi nesse cenário de suposta distensão que muitos assassinatos ocorreram, como o do jornalista Vladimir Herzog, em outubro de 1975, fato que foi noticiado na grande imprensa como suicídio, assim como a morte do operário Manuel Fiel Filho, em janeiro de 1976. As vítimas foram presas, torturadas e mortas nas dependências do Destacamento de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna (DOI- Codi), ligado ao Exército.

Percebemos que a abertura foi longa e dirigida pelos próprios militares que continuaram impondo fortes atos de repressão e normas restritivas como a lei Falcão e o Pacote de Abril. A primeira limitava a propaganda eleitoral no rádio e na televisão restringindo-a a uma breve apresentação do nome e atividades políticas dos candidatos. Com a segunda medida, Geisel fechava o Congresso Nacional por duas semanas e decretava normas autoritárias, como um terço dos senadores serem escolhidos mediante eleições indiretas, medida que ficou conhecida como Senadores Biônicos.

Nesse contexto, em 1979 era decretada a Lei de Anistia, no início do governo de Figueiredo que marcava a transição da ditadura para a democracia. A anistia foi resultado de reivindicações elaboradas por vários segmentos da sociedade civil. Com essa lei presos políticos foram libertados, exilados regressaram para o Brasil e as pessoas com direitos políticos cassados foram reabilitados. No entanto, a anistia também absolvía os acusados de praticar torturas e assassinatos, deixando no Brasil um enorme silenciamento e sentimento de impunidade que perpassa épocas.

Os agentes de Estado que cometeram atrocidades durante o governo autoritário não foram punidos, sequer intimados para responder pela prática de seus crimes, devido à lei de Anistia que perdoou, deixando uma enorme lacuna na memória da ditadura militar.

Verifica-se que a transição pactuada brasileira garantiu um alto grau de continuidade política, haja vista que na década de 1980 o primeiro governo civil foi formado por representantes ou simpatizantes do regime militar. Nos anos seguintes os militares foram resguardados de ações judiciais sobre a violação aos direitos humanos praticados durante a ditadura. Surgindo apenas nos anos 2000, uma discussão mais acentuada em torno da memória dos anos repressivos e só cinquenta anos depois de deflagrado o golpe foi criada a Comissão Nacional da Verdade no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim que voltaste  
 Como se não tivesse acontecido nada  
 Como se o campo de concentração não  
 Como se há vinte e três anos  
 Que não escuto tua voz nem te vejo  
 Devolveram o urso verde tu  
 Sobretudo longuíssimo e eu  
 Pai de então  
 Voltamos à tua presença incessante  
 Nestes ferros que nunca terminam  
 Nunca acabarão?  
 Já nunca acabarás de cessar  
 Voltas e voltas  
 E tenho que te explicar que estás morto.  
*Pai de então*, Juan Gelman

Juan Gelman, o poeta dos olhos tristes, era capaz de se levantar de madrugada para dedilhar o violão; nos tempos em que seu pesadelo era maior, pois buscava com afinco, mas sem esperança, sua neta sequestrada em 1976 pelos golpistas de Videla, a poesia e aqueles momentos da noite lhe devolviam à vida, como se ela lhe fosse emprestada. Essa longa história que o converteu em órfão de seu filho e em avô em perpétuo estado de incerteza encheu sua vida de tristeza, e sobre o castigo, disse certa vez com sua enorme capacidade para a melancolia e o sarcasmo, "*é um território muito amplo, provavelmente argentino*". "*Ele nunca se livrou de veras do castigo*".<sup>76</sup>

Para o poeta argentino, a poesia era “uma forma de resistência”, mas esse compromisso civil não mudou sua maneira de ser um poeta melancólico e sarcástico. No Ateneu de Madri, em um de seus emocionantes recitais, sete anos após a descoberta de sua neta que havia sido sequestrada pelos agentes da ditadura militar argentina, declamou o poema *Pai de então*, transcrito acima. Esses versos traduzem a dor, o sofrimento de quem vivenciou traumas de um passado sensível que perpassa épocas e gerações.

Por meio desse poema, assim como diários, cartas, depoimentos, etc, podemos ter acesso aos testemunhos pessoais que tratamos nessa pesquisa como instrumentos valiosos para a busca pela memória, a partir da tríade verdade, justiça e reparação. São relatos muitos utilizados na Argentina na esfera política e jurídica. Consideramos também que eles podem ser muito significativos na historiografia didática, a fim de promover a empatia, a

<sup>76</sup> CRUZ, Juan. O poeta dos olhos tristes. El país, Cultura, 15 jan. 2014. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2014/01/15/cultura/1389747313\\_263552.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2014/01/15/cultura/1389747313_263552.html)>. Acesso em: 09 nov. 2018.

conscientização de jovens diante de um passado sensível das ditaduras militares deflagradas na América Latina.

A pesquisa realizada trata de um espaço de conflito, por grupos que disputam a construção de uma memória e de uma história desse passado. Trata-se de um tema conflituoso e perturbador, mas que urge ser revisitado. Consideramos que a maneira como as pessoas operam com as suas recordações dizem mais respeito ao momento que elas vivem e, por conseguinte, aos interesses e intencionalidades desse período. Além dessa questão da História e da memória serem sempre atuais, já que são acionadas a partir dos interesses do presente, a questão é mais política e complexa do que inicialmente imaginamos.

Neste estudo realizamos uma investigação sobre a História e a memória do passado sensível da ditadura militar em livros didáticos de dois países da América Latina que sofreram rupturas semelhantes em seus processos democráticos. Para isso, percorremos um longo caminho, marcado pelas análises de diversas fontes, leituras de referenciais teóricos, construção de um blog educativo como produto e escrita de textos para chegarmos a essa dissertação de Mestrado.

Enfrentamos o desafio de explicar por meio de um estudo comparativo, um passado recente e autoritário da História brasileira e argentina, que deixou muitas fissuras nessas sociedades. Assim, entendemos a História como uma leitura que está sujeita a disputas, podendo se apresentar de forma ainda mais acentuada quando esse passado é evocado no presente, sendo alvo de muitos embates em torno dos seus usos. Esse é o caso do período militar nesses países, uma vez que diferentes narrativas são construídas pelas pessoas, mídias, filmes, fazendo usos desse passado e transformando-o em uma arena de disputas.

Contudo, acreditamos, na perspectiva brilhantemente abordada nas teses de Walter Benjamin, que cabe ao historiador assumir a função de construir e reconstruir o passado, a partir das necessidades do seu lugar que não é formado pelo tempo homogêneo e vazio, mas pelo tempo de agora. Pensamos que o passado contém o presente e é carregado de memórias que se conflitam. Mesmo nos dias atuais, embora seja muito desafiador lidar com essas questões, essa é a função do historiador aqui assumida.

Portanto, refletimos sobre esses embates em torno da memória e do esquecimento no Brasil e na Argentina e vislumbramos como tais questões são encaradas por essas sociedades, percebendo semelhanças e diferenças. Realizamos também uma interpretação sobre as leis gerais da educação nesses países, com vistas a compreender de que maneira o tema da ditadura é construído nos livros didáticos do ensino médio. Esses manuais de ensino

constituíram nossas principais fontes, com isso, nos debruçamos sobre eles e investigamos as tessituras da elaboração do acontecimento, a partir de uma engenharia de conceitos, metodologia, seleção de sujeitos individuais e coletivos para a formação do conteúdo que integra a disciplina de História. Para tanto, utilizamos reflexões teóricas que nos ajudaram a enxergar nosso objeto, possibilitando lançarmos diferentes olhares sobre ele.

Comprendemos os livros didáticos como objeto de pesquisa que tem conquistado espaço abrangente nos últimos tempos. Analisamos também como importante instrumento para o ensino-aprendizagem, na medida em que deve ser um dentre outros meios utilizados pelo aluno e pelo professor mediador. Além de refletirmos sobre o seu potencial como suporte material da memória do passado repressivo.

Nesse sentido, o livro escolar foi tratado nessa pesquisa, como um suporte para a memória cultural das ditaduras e para a monumentalização do acontecimento ganhando forma, a partir de uma narrativa elaborada pelos autores que operam com uma seleção de sujeitos e de estratégias teórico-metodológicas. Essa historiografia didática é lançada no meio escolar e pode ser (re)significada das mais diversas formas pelos alunos e professores.

Tratamos de um passado doloroso, marcado por perseguições, prisões, torturas, desaparecimentos, sequestros e mortes de muitas pessoas em dois países do Cone Sul. Por isso, nos detivemos também em perceber como ocorre a elaboração dos processos de memória e de esquecimento nas tessituras dos textos escolares desses países. Relacionamos ao longo da nossa reflexão a História e a memória numa composição de complementaridade. Com isso, pensamos que uma escrita da História, pode ser ao mesmo tempo, um trabalho com a memória. Principalmente quando tratamos de um período traumático, marcado pelo emprego da violência.

A narrativa dos livros didáticos de História foi analisada como um meio de suporte da memória cultural que é capaz de transpor as experiências vividas por diferentes gerações, superando o esquecimento, em razão da sua força memorativa. Portanto, investigamos nessas narrativas escolares as memórias pessoais daqueles que foram vítimas do autoritarismo do Estado. Esses testemunhos podem evitar que as experiências fiquem esquecidas. Eles são traduzidos em mídias, como no caso dos livros didáticos, que possibilitam que o passado seja acionado e refletido por pessoas de diversas gerações e em diferentes temporalidades.

Aqui se reconhece a importância de revisitar o passado e efetivar o direito à memória de pessoas que viveram esses passados sensíveis. Ocorre que há casos em que o esquecimento é preponderante, ocorrendo um prejuízo que se reflete de diversas formas para essas

sociedades. Salienta-se também que memória e esquecimento andam juntos, no entanto, precisam ser ajustados em suas nuances, para que não ocorram desequilíbrios capazes até de apagar lembranças e fatos necessários para a significação dos princípios democráticos do presente.

Por fim, questionamos nessa pesquisa como as tessituras dos textos escolares operam com as fotografias, em razão do seu poder de acionar a recordação da experiência. Percebemos que as imagens colaboram decisivamente para a construção do acontecimento da ditadura militar na historiografia escolar e, ao mesmo tempo, assumem uma singular função de ativar a memória do passado sensível, emblemático e doloroso das ditaduras na América Latina.

Configura-se assim o argumento central desse trabalho: a necessidade de refletirmos sobre os passados autoritários, trazendo à tona a relação entre produção historiográfica e memória. A escrita da História, a partir de métodos e critérios científicos, assim como a recordação de pessoas que viveram esse período, carregada de subjetividade, podendo suprir uma necessidade de reflexão sobre o cerceamento das liberdades em tempos de ditaduras. Essas questões trazem à tona a violação dos Direitos Humanos e podem fomentar um ensino crítico na defesa da cidadania e do Estado Democrático de Direito.

Com isso, desejamos que essas discussões possam ser úteis para esclarecer, inspirar, problematizar no direcionamento de outros estudos também preocupados com as reflexões sobre o ensino e a pesquisa em História.

## FONTES

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2016.

BROWARNIK, Graciela. **Una historia para pensar: Argentina en el siglo XX: em el contexto mundial y latino-americano**. Buenos Aires: Kapelusz, 2011.

COTRIM, Gilberto. **História Global**. São Paulo, Saraiva, 2016.

PIGNA, Felipe. **Historia la Argentina contemporánea**. Buenos Aires: A-Z editora, 2009.

Lei 12 528/2011 - Cria a Comissão Nacional da Verdade (CNV)

Lei 26206/2006 - LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL (LEN)

Lei 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

## INTERNET

<http://memoriasdaditadura.org.br/abertura-lenta-e-anistia-parcial>.

<http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,stf-rejeitou-revisao-da-lei-de-anistia-por-7-votos-a-2,544833>.

<http://portales.educacion.gov.ar/dnps/libros/823-2/>

<http://www.cnv.gov.br/institucional-acesso-informacao/verdade-reconcilia%C3%A7%C3%A3o.html>

[http://www.elhistoriador.com.ar/documentos/dictadura/24\\_de\\_marzo\\_de\\_1976](http://www.elhistoriador.com.ar/documentos/dictadura/24_de_marzo_de_1976)

<http://www.espaciomemoria.ar/portugues.php>

<http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico>

<http://www.madres.org/navegar/nav.php>

<http://www.memorialdaresistencia.org.br/memorial/>

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112528.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112528.htm)

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)

<https://www.oei.es/historico/etp/legislacion.htm>

[https://brasil.elpais.com/brasil/2014/01/15/cultura/1389747313\\_263552.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2014/01/15/cultura/1389747313_263552.html)

## BIBLIOGRAFIA

- ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformação da memória cultural. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.
- BELTING, H. **Antropologia de la imagem**. Buenos Aires: Katz, 2009.
- BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: \_\_\_\_\_ **O Saber Histórico na Sala de Aula**, SP: Ed. Contexto, 2001, p.60-90.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BORGES, Jorge Luís. Funes, o memorioso. In: \_\_\_\_\_ **Ficções**. São Paulo: Globo, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: apresentação – guia de livros didáticos – ensino médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.
- BRITO, Ana Paula. **Escrachos aos torturadores da ditadura**: ressignificando os usos da memória. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- BURKE, Peter. Centenários e milênios. In: \_\_\_\_\_. **O historiador como colunista**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2009.
- CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. 2004. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- CATROGA, Fernando. **Memórias e História** in PESAVENTO, Sandra. *Fronteira do Milênio*, Porto Alegre. Editora da Universidade. 2001.
- CAIMI, Eloisa Flavia. O livro didático de História e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. ROCHA, Helenice. In: **Livros didáticos de História**: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, A. **Les manuels scolaires: histoire et actualité**. Paris: Hachette, 1992.

\_\_\_\_\_. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. Educação e pesquisa. São Paulo, v.30, n. 3, 2002.

CERTAUI, Michel. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

DOSSE, François. **Renascimento do Acontecimento**. São Paulo: Editora, Unesp, 2013.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2001.

FREITAS, Itamar. Livro didático de história: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; OLIVEIRA, Almir Flélix Bueno de. **Livros didáticos de História**: escolhas e utilizações. Natal: Editora da UFRN, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

GONZALEZ, Maria Paula. **Ensino de História na Argentina**: Saberes e práticas escolares e docentes sobre a última ditadura militar. Transversos. Rio de Janeiro, v 2, n2, 2014, p. 32 – 52.

GUMIERI, Julia Cerqueira. Espaços de Memória, verdade e Justiça no Brasil e na Argentina. **Revista Em Tempo de História**. Brasília, n. 20, 49-74. Jan/julho. 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.

HELENICE, Rocha, Luis Reznik; Marcelo de Souza Magalhães. **Livros didáticos de História**: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV editora, 2017.

HOBBSBAWN, Eric. **A Era dos extremos: O breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

HUYSSSEN, Andreas. **Entrevista à Globo**. Entrevistador: Guilherme Freitas. Rio de Janeiro, 2014.

\_\_\_\_\_. **Seduzidos pela memória**. Arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

JELIN, Elizabeth. **Los Trabajos de la memoria**. Madri Siglo XXI. Social Science Research Council, 2002.

KAUFMANN, Carolina. **Textos escolares, dictaduras y después**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2012.

- KIRCHINER, Néstor. **Entrevista à Revista Puentes**. Entrevistadora: Gabriela Cerruti. N. 11, maio 2004.
- KOCKA, Jurgen. Comparison and Beyond. **History and Theory** 42: p. 39-44, fev. 2003.
- KOSSELECK, Reinhart. **Futuro passado**. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: PUC, 2006.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão *et al.* 5ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.
- LEVI, Primo. **É isto um homem?** Rio de Janeiro: Rocco, 1988.
- LVOVICH, D. y Bisquert, J. **La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática**. Los Polvorines: UNGS- Biblioteca Nacional, 2008.
- MAUAD, Ana Maria. O futuro do passado e os desafios da escrita da história para o século XXI. *In*: MENESES, Sônia Maria; SANTOS, Joaquim Silva. **História e contemporaneidades**. Curitiba: Editora CRV, 2016.
- \_\_\_\_\_. Como nascem as imagens? Um estudo de História virtual. **Revista História: Questões e Debates**, Curitiba, n. 61, p. 105-132, jul/dez. 2014.
- MECyT. Argentina, **Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios**. Buenos Aires: Publicaciones del Ministerio, 2004.
- MENDÉZ, Juan. Entrevista a **Sur**. **Revista Internacional de Direitos Humanos**. Entrevistadora: Glenda Mezarobba. São Paulo, vol 4, n. 7, 2007
- MENESES, Sônia Maria. **Operação midiográfica: o golpe de 1964 e a Folha de São Paulo**. São Paulo: Intermeios, 2016.
- \_\_\_\_\_; MELO, Egberto. A Babel do tempo: Regimes de Historicidade e a história ensinada no universo virtual. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 154-178, maio/ago.2017.
- \_\_\_\_\_; SANTOS, Joaquim Silva. **História e contemporaneidades**. Curitiba, CRV, 2016.
- MICHAEL, Löwi. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de História”**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. *In*: Freitas, Marcos Cezar (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. O livro didático como mercadoria. **Revista Proposições**. V. 23, n. 3, p. 51-56, set/dez. 2012.

\_\_\_\_\_. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista brasileira história e educação**. São Paulo. V. 12, n. 3, p. 179-197, set/dez. 2012.

NAPOLITANO, Marcos, **1964: História do Regime Militar Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Coração civil. Arte, resistência e lutas culturais durante o regime militar**. Tese (livre docência em história do Brasil independente). USP, São Paulo, 2011.

NARODOWSKI, Mariano y MANOLAKIS, Laura. Estado, mercado y textos escolares. Notas históricas para un modelo teórico. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, (enero-septiembre), 2001. pp. 27-38.

NORA, Pierre. Entre a Memória e a História - a problemática dos lugares. **Proj. História**, São Paulo, 1993.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Rio de Janeiro: Estudos históricos, 1998.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Trad. Alain François et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Memory, history, oblivion**. Budapeste, 2003. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/219745688/Memoria-Historia>>.

\_\_\_\_\_. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

ROCHA, Helenice. **Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

ROUQUIÉ, A. **O Estado militar na América Latina**. Rio de Janeiro: Alfa-Ômega, 1984.

SARLO, Beatriz. **Tempo Passado: cultura e memória e guinada subjetiva**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SELIGMANN SILVA, Marcio. Anistia e (in)justiça no Brasil: o dever de Justiça e a impunidade. **Literatura e autoritarismo, memórias da repressão**, n.9, 2006.

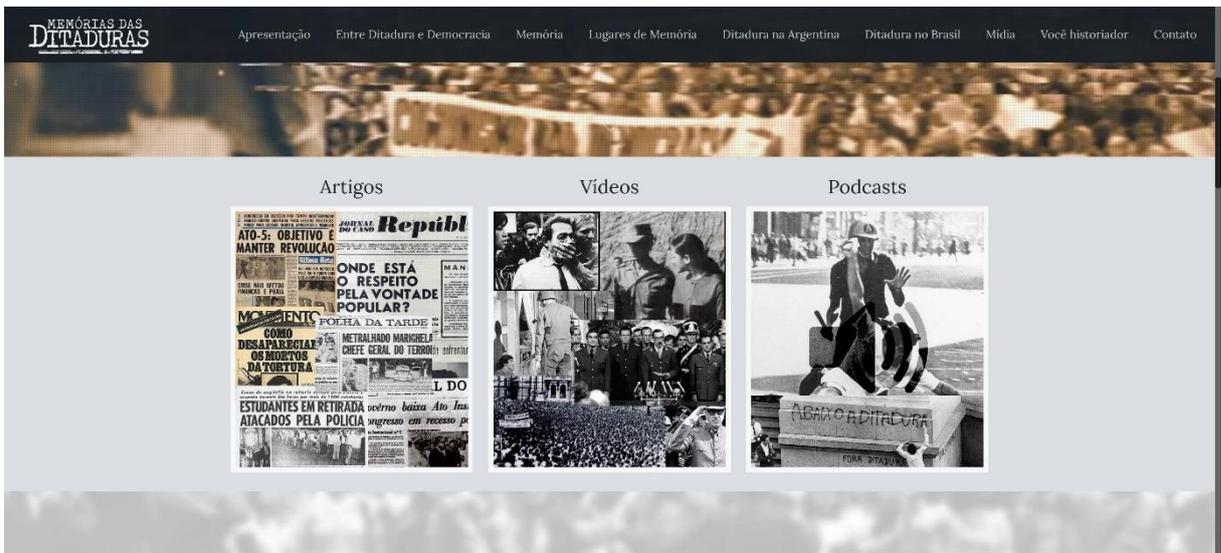
GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da História ensinada**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998, pp. 125-193.

TEDESCO, Juan Carlos; BRASLAVSKY, Cecilia; CARCIOFI, Ricardo. **El proyecto educativo autoritário. Argentina, 1976 – 1982**. Buenos Aires: FLACSO, 1983.

TOSI, Carolina. El texto escolar como objeto de análisis. Um recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. **Revista Lenguaje**, Buenos Aires, v. 39, n. 2, p. 469-500.

# ANEXOS



MEMÓRIAS DAS DITADURAS

Apresentação Entre Ditadura e Democracia Memória Lugares de Memória Ditadura na Argentina Ditadura no Brasil Mídia Você historiador Contato

/ Home / Memórias das Ditaduras

### Sobre o blog

Fate blog interativo consiste em um material pedagógico, destinado aos alunos e professores do ensino médio, que integra uma pesquisa em andamento no Mestrado Profissional em Ensino de História. Vamos apresentar, em línguas gerais, nosso estudo: trata-se de uma análise acerca da memória e História das ditaduras militares no Brasil e na Argentina. Essa opção ocorreu, principalmente, devido à circulação de ideias conservadoras e comentários infundados sobre o assunto nos últimos tempos, nas mídias, nas ruas, corredores das escolas e salas de aulas.

[Ler mais...](#)

### Colaboradores



Universidade Regional do Cariri



Mestrado ProfHISTÓRIA - URCA

### Agradecimentos

À Sílvia Maria de Massena Silva, minha orientadora, meus agradecimentos pela paciência, disposição e confiança investidas nesta pesquisa. As suas inúmeras sugestões de leituras, exercícios, fontes, etc., foram fundamentais para a escrita da dissertação e elaboração deste produto. Sílvia é uma profissional competente que, com sua postura forte, de coragem e vontade teve um inspirado a elucidar os desafios em tempos de tanta controvérsia. Ao longo desta caminhada, tratamos de questões políticas e acadêmicas, que me revelaram o seu engajamento com o ensino de História reflexivo e comprometido com as demandas do presente.

À minha prima e amiga de infância **Antônia Márcia Nogueira Pedrosa** pelo forte incentivo desde a criação do Mestrado, a participação em eventos científicos, realização de leituras, a escrita da dissertação e construção deste blog. Embora distantes, as longas e agradáveis ligações muitas me ajudaram com o seu apoio e conselhos. Antônia, como minha vila preferiu ser chamada, é uma mulher diferenciada que luta pelo que acredita e que, para isso, é muito inspiradora.

Do meu colega professor doutor **João Alberto de Freitas** pela participação em nosso blog com a geração de vídeos. Ao meu amigo **Israel R Ribeiro** pela criatividade, disposição e competência fundamentais para a construção desse blog.

Agradeço a todos os professores e colegas do Mestrado ProfHISTÓRIA URCA pela discussão e escutas que foram muito valiosas e, portanto, contribuíram muito para pensar e desenvolver esse projeto.

MEMÓRIAS DAS DITADURAS Últimos artigos

MEMÓRIAS DAS DITADURAS

Apresentação Entre Ditadura e Democracia Memória Lugares de Memória Ditadura na Argentina Ditadura no Brasil Mídia Você historiador Contato



## O que significa democracia

Brasil adotou, desde a promulgação da primeira Carta Magna republicana de 1891, o sistema de governo democrático que tem suas origens na Grécia Antiga, especificamente na cidade-Estado de Atenas. Portanto, a expressão democracia deriva de dois termos gregos: "demos" e "kratos", que significam, etimologicamente, governo do povo.

[MEMÓRIAS DAS DITADURAS](#)

MEMÓRIAS DAS DITADURAS

Apresentação Entre Ditadura e Democracia Memória Lugares de Memória Ditadura na Argentina Ditadura no Brasil Mídia Você historiador Contato



## Contato

O nosso blog quer ouvir você!.

Nos envie uma mensagem!

Deixe seus elogios, sugestões e críticas.  
Respostas rápidas, todas as mensagens serão respondidas.

Your name:  Your e-mail:

Subject:

Message:

[Enviar mensagem](#)

MEMÓRIAS DAS DITADURAS

Apresentação Entre Ditadura e Democracia Memória Lugares de Memória Ditadura na Argentina Ditadura no Brasil Mídia Você historiador Contato



## Memorial da resistência de São Paulo

Memorial da Resistência de São Paulo é uma instituição dedicada à preservação de referências das memórias da resistência e da repressão políticas no Brasil. A iniciativa consiste na musicalização de parte do edifício que foi sede do Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo - Deops -SP, uma das polícias políticas mais truculentas do país, principalmente durante a ditadura militar.

MEMÓRIAS DAS DITADURAS

Apresentação Entre Ditadura e Democracia Memória Lugares de Memória Ditadura na Argentina Ditadura no Brasil Mídia Você historiador Contato

### Memórias pessoais



#### Maria Luiza Belloque

Maria Luiza Belloque nasceu no dia 13 de setembro de 1946 na cidade de Tanabi, interior do estado de São Paulo. Em 1967 mudou-se para a capital a fim de ingressar no curso de Pedagogia da USP. Durante a faculdade residiu no Conjunto Residencial da USP (CR/USP), onde conheceu seu marido, Gilberto Belloque, com quem se casou em 1968. Juntos, Maria Luiza e Gilberto, iniciaram suas militâncias de oposição à ditadura civil-militar no final do ano de 1967 através da Dissidência Estudantil do Partido Comunista Brasileiro (PCB), até que em 1969 aderiram à Ação Libertadora Nacional (ALN), atuando em um Grupo Tático Armado (GTA) da organização. Maria Luiza foi presa e torturada em duas ocasiões: a primeira delas em 30 de janeiro de 1970, quando passou pelo Deops/SP, seguido do DOI-Codi/SP até concluir sua pena no Presídio Tiradentes, somando um ano e três meses de prisão; e, em 1974 foi presa pela segunda vez no Deops/SP, onde permaneceu detida por 12 dias e sofreu novas torturas. (Texto produzido em setembro de 2015).

BELLOQUE, Maria Luiza Lucatelli Garcia. **Entrevista sobre militância, resistência e repressão durante a ditadura civil-militar.** Memorial da Resistência de São Paulo, entrevista concedida a Kátia Felipini, Maurice Politi e Rodrigo Pezotta em 31/10/2012.

Fonte da imagem: <http://www.memoriadaditaduras.com.br/memoria-vidas/maria-luiza-belloque/> (acesso em 21/11/2016)

MEMÓRIAS DAS DITADURAS

Apresentação Entre Ditadura e Democracia Memória Lugares de Memória Ditadura na Argentina Ditadura no Brasil Mídia Você historiador Contato

Estado Democrático de Direito, como analisamos acima, deve assegurar o cumprimento das garantias constitucionais, historicamente conquistadas. Entretanto, em caso de ditadura ocorre a supressão desses direitos e garantias, com o cerceamento das liberdades, imposto por um governo autoritário.

Dessa forma, a ditadura é um regime que concentra todos os poderes em torno de um indivíduo ou um grupo que utiliza vários mecanismos ideológicos e jurídicos para se conservar no poder, sem a participação popular. É um regime antidemocrático, geralmente deflagrado por meio de golpes de Estado que rompem com a normalidade constitucional, causando muitas fissuras sociais.



Os governos ditatoriais são caracterizados pelo autoritarismo dos agentes de Estado que não aceitam as oposições e, portanto, criam as mais diversas estratégias para combatê-las, tais como censura, exílio, prisão, tortura, morte e desaparecimento. Contudo, as ditaduras não se sustentam apenas com mecanismos de repressão e perseguição, elas precisam mostrar-se necessárias, a partir de argumentos construídos e propagandeados. São exemplos de justificativas a ideia de que esses regimes promoveriam o crescimento da economia, a manutenção de uma denominada "ordem" que combateria o caos social. Além do tão famoso discurso de suposto "combate ao comunismo", utilizado, em diferentes temporalidades para justificar golpes de Estado no Brasil.

A foto é de Eduardo Teixeira que registra um momento crucial e pedida registrada com o objetivo de lutar a ditadura militar.  
Fonte: Site Super Interessante Disponível em: <https://www.superinteressante.com.br/analise-estrategica/analise-estrategica-para-lutar-ao-estado-ditador/>, acesso em 25 de setembro de 2016.