

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Ciências Sociais – ICS
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Estudos Comparados sobre as Américas

Ditadura e formação cidadã através da escola: um estudo comparativo do material didático
escolar argentino e brasileiro

ISABELLA FÉLIX

Orientador: Prof. Camilo Negri

Brasília

2023

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Ciências Sociais – ICS
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Estudos Comparados sobre as Américas

ISABELLA FÉLIX

Ditadura e formação cidadã através da escola: um estudo comparativo do material didático
escolar argentino e brasileiro

Dissertação de mestrado apresentada como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Ciências Sociais, especialista em
estudos comparados sobre as Américas.
Universidade de Brasília - UnB.

Orientador: Prof. Camilo Negri

Brasília

2023

Resumo

A Justiça de Transição, conjunto de mecanismos utilizados para lidar com as violações de direitos humanos e crimes cometidos durante um Estado não democrático, é um processo contínuo que se inicia ao fim de um período ditatorial e que, nos casos das ditaduras mais recentes da América Latina, se estende até os dias atuais. Ancorada em eixos como memória, reparação e responsabilização (STUTZ E ALMEIDA, 2022), os efeitos da transição democrática se encontram em diversas esferas da sociedade, sendo uma delas o campo da educação.

A partir da perspectiva de que um dos papéis fundamentais da educação, tanto no Brasil quanto na Argentina, é a preparação para a cidadania e a promoção dos valores democráticos, de quais maneiras é possível observar esses objetivos nos materiais pedagógicos de cada país? A pesquisa apresenta os resultados de uma investigação dos livros didáticos e documentos educacionais brasileiros e argentinos, se concentrando nos discursos apresentados, seja em capítulos ou tópicos, acerca das ditaduras militares. Os resultados evidenciaram distâncias consideráveis nas abordagens dos materiais dos dois países.

Os capítulos teóricos abordam os eixos da Justiça de Transição e como eles se desenvolveram em cada país, enquanto os capítulos finais se concentram nas análises dos materiais como a Base Nacional Comum Curricular, os Núcleos de Aprendizaje Prioritarios e os livros didáticos, que revelaram diferenças significativas nas abordagens discursivas. Concluiu-se que os livros brasileiros apresentam uma heterogeneidade nos discursos, muitos ocultando os agentes responsáveis pelos crimes contra a humanidade, enquanto os argentinos apresentam uma visão uniformemente crítica ao período militar.

Palavras-chave: Ditadura, Materiais Didáticos, Justiça de Transição, Memória, Cidadania.

Abstract

Transitional Justice, a set of mechanisms used to deal with human rights violations and crimes committed during a non-democratic State, is a continuous process that begins at the end of a dictatorial period and which, in the cases of the most recent dictatorships in America Latin, extends to the present day. Anchored in axes such as memory, reparation and accountability (STUTZ E ALMEIDA, 2022), the effects of the democratic transition are found in different spheres of society, one of which is the field of education.

From the perspective that one of the fundamental roles of education, both in Brasil and in Argentina, is the preparation for citizenship and the promotion of democratic values, in what ways is it possible to observe these objectives in the pedagogical materials of each country? The research presents the results of an investigation of Brazilian and Argentine textbooks and educational documents, focusing on the discourses presented, whether in chapters or topics, about military dictatorships. The results showed considerable distances in the approaches to the materials of the two countries.

The theoretical chapters address the axes of Transitional Justice and how they developed in each country, while the final chapters focus on the analysis of materials such as the Base Nacional Comum Curricular, Núcleos de Aprendizaje Prioritarios and textbooks, which revealed significant differences in discursive approaches. It was concluded that Brazilian books present a heterogeneity in the discourses, many hiding the agents responsible for crimes against humanity, while the Argentine ones present a uniformly critical view of the military period.

Key words: Dictatorship, Teaching Materials, Transitional Justice, Memory, Citizenship.

Agradecimentos

Escrever uma dissertação é, sem sombra de dúvidas, um exercício solitário e, ao mesmo tempo, uma tarefa coletiva. Ainda que eu tenha sentado na frente do computador por várias tardes ao longo de vários meses sozinha para escrever, reescrever, planejar, repensar e pesquisar, esse trabalho só foi possível através do cuidado daqueles que me cercam. Cuidados esses que vão desde me auxiliar diretamente na pesquisa, compartilhando experiências, saberes e referências, até me chamar para espalhar em dias que eu sentia que não iria conseguir destravar minhas ideias.

Acredito que seria impossível agradecer da maneira devida a todos que me auxiliaram e me permitiram chegar até aqui, mas seria injusto não citar aqueles que se fizeram mais presentes durante esses dois anos de muito amadurecimento intelectual e pessoal. Antes de mais nada gostaria de agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, e, principalmente, ao meu orientador Camilo Negri, que desde o primeiro contato abraçou a ideia do meu projeto e tornou o desenvolvimento desta dissertação muito enriquecedora e, ao mesmo tempo, leve.

Não poderia também deixar de agradecer ao meu parceiro João Roberto. Amigo querido, não sei o que teria sido de mim sem você, obrigada por todos desabafos, risadas, textos, reuniões e mais as milhares de coisas que compartilhamos um com o outro nesses dois anos, sua amizade foi um presente maravilhoso que o mestrado me proporcionou e eu sei que ainda compartilharemos muito um com o outro, dentro e fora da UnB.

Aproveito para agradecer aos meus amigos pessoais, Amanda, Maiko, Lucas e Bruna, pelo apoio de sempre, pelas risadas diárias, por serem a leveza que eu preciso nessa vida. Vocês são os melhores amigos que alguém poderia sonhar em ter. Ao meu amor e companheiro Nicolas, que sempre me apoiou e acreditou em mim, que inúmeras manhãs acordava mais cedo que eu para passar café antes das minhas aulas, que cuidou de mim nos momentos em que eu me encontrava mais fragilizada e que foi meu suporte nesse processo de conciliar estudos e trabalho e em muitos outros que só nós dois sabemos.

Por último, mas não menos importante, agradeço e dedico este trabalho a minha família, meu alicerce nesse mundo. Fica meu mais sincero agradecimento ao meu irmão Paulo, meu amigo mais antigo, que me acompanha em todas as minhas jornadas e que cuida de mim em todas as horas. Ao meu pai, Sebastião, melhor homem que eu conheço e que sempre trabalhou muito para me proporcionar educação, espero fazer valer todo o esforço que

o senhor fez para que eu pudesse realizar meus sonhos. E a minha mãe, Lene, minha melhor amiga, que cuida de mim diariamente, que se orgulha de cada coisa que eu conquisto, muitas vezes sem se tocar que essas conquistas só existem graças ao apoio dela. Minha gratidão eterna à minha família por mais essa etapa concluída, se eu cheguei até aqui foi porque vocês vieram caminhando comigo.

Sumário

Introdução	9
1. Reconhecimento - Memória e Verdade	13
1.1 Ditadura no Brasil (1964 – 1985) e Argentina (1976 – 1983)	13
1.2 O Estudo Do Passado: entre a memória e historiografia	15
1.3 Ensino de História e Ditadura no Brasil	19
1.4 História Escolar e Ditadura na Argentina	23
1.5 Ensino de história e direito à memória	28
2. Reparação - justiça de transição e cidadania	30
2.1 Cidadania no Brasil e Argentina	31
2.2 Justiça de transição no Brasil e Argentina: o caminho para reparação	33
2.3 Lei e transição	35
2.3.1 Brasil	35
2.3.2 Argentina	40
2.4 Reparação nos anos recentes	43
3. Responsabilização	47
3.1 Brasil e a responsabilização	49
3.2 Argentina e a responsabilização	53
3.3 Impactos da não responsabilização na reforma das instituições	56
3.4 Sujeito indeterminado e política do esquecimento	57
4. Metodologia	59
4.1 BNCC e NAP's	62
4.2 Livros didáticos	70
5. Análise BNCC e NAPs	77
5.1 BNCC	80
5.2 NAP	84
5.2.1 Ciencias Sociales	86
5.2.2 Formación Ética y Ciudadana	88
6. Livros Didáticos	96

6.1 Livros Brasileiros	96
6.1.1 Antecedentes	99
6.1.2 Repressão	100
6.1.3 Resistência	102
6.2 Livros argentinos	107
6.2.1 Antecedentes (Reorganización Nacional)	110
6.2.2 Repressão	111
6.2.3 Resistência	113
Conclusão	128
Referências Bibliográficas	134
Anexo	144

Introdução

O presente trabalho compara como o regime militar é retratado pelos materiais didáticos do Brasil e da Argentina, tendo em vista que um dos objetivos constitucionais da educação, em ambos os países, é preparar os indivíduos para o exercício da cidadania. A contextualização e a forma como o período militar é apresentado nos respectivos sistemas de ensino é relevante pois esses elementos evidenciam um momento de ruptura da história de ambos os países e, após o fim das ditaduras, compromisso estatal com valores sociais democráticos. **Para isso foram analisadas as leis que marcaram a justiça de transição em ambos os países e os livros didáticos utilizados nos últimos anos no sistema público de ensino argentino e brasileiro.**

Como professora de sociologia da rede pública de ensino do Distrito Federal, ao tratar de assuntos como cidadania, democracia e regimes autoritários, com frequência, percebo o desconhecimento dos estudantes acerca do período militar no Brasil. Geralmente, os que sabem da existência da ditadura não compreendem o que ocorreu durante esse período da história e desconhecem os abusos contra os direitos humanos perpetrados pelo regime militar. Diante dessa experiência, passei a observar as leis, documentos e materiais que tratavam do tema para analisar, ao menos no campo teórico, o que os estudantes tinham acesso sobre o tema durante o ensino médio. Essa percepção inicial me levou a querer aprofundar essas inquietações em formato de pesquisa.

Pensando nessas questões e em qual é o papel da escola, é importante nos atentarmos para o propósito da educação como uma ferramenta formadora de pensamento crítico e de noções de cidadania, sendo a preparação para a cidadania aparecendo nas competências da educação no Constituição brasileira e a promoção dos valores democráticos na Constituição da Argentina. Assim, o sistema escolar atua perpetuando, através de seu currículo e material didático, uma série de percepções políticas acerca de fenômenos históricos e sociais, sendo esse, inclusive, um de seus papéis fundamentais: o de socialização da história que foi construída previamente em nossa sociedade.

Um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa surgiu a partir da observação de dados do *World Values Survey*, um programa de pesquisa internacional que produz dados referentes à valores sociais, políticos, econômicos e culturais em vários países. Os dados do levantamento, feito em 2017 na Argentina e em 2018 no

Brasil, referentes ao apoio ao exército e sua relação com a democracia, na faixa etária entre 16 e 24 anos, apontam para diferenças significativas entre os dois países.

A Q237 trata da percepção dos respondentes sobre ter um governo militar, variando de muito ruim, ruim, bom e muito bom. A Q245 é uma variável sobre a democracia que busca medir em escalas se a possibilidade do exército assumir quando o governo for incompetente *não é uma característica essencial da democracia (0)* ou *é uma característica essencial da democracia (10)*, sendo intercaladas pelas variáveis 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9. A variável I_TRUSTARMY busca medir o nível de confiança no exército, variando entre muito baixa, baixa, alta e muito alta.

As tabelas I, II, III, IV, V e VI, incluídas no anexo, mostram uma variação significativa entre as respostas de jovens brasileiros e jovens argentinos. Em relação a ter um governo militar, 56% dos respondentes argentinos entre 16 e 24 anos respondeu que considera muito ruim, enquanto apenas 20,6% dos brasileiros da mesma faixa etária tiveram a mesma resposta. 41,2% dos jovens argentinos consideram que o exército assumir quando o governo for incompetente não é uma característica essencial da democracia, e entre os jovens brasileiros esse número cai para 27%. Já em relação à confiança no Exército, temos 61,2% dos respondentes brasileiros distribuídos entre as categorias muito alta e alta, enquanto entre os argentinos o número é de 32,7% somando as duas categorias. De forma geral, os jovens argentinos possuem uma maior resistência a regimes militares e uma desconfiança do exército que não é observada nos jovens brasileiros, ainda que ambos os países tenham tido experiências ditatoriais com várias similaridades.

Ainda que os regimes tenham similaridades, é necessário comparar a cultura política e como o Estado desenvolveu a transição para a democracia em ambos os países. As leis que pavimentam o caminho rumo ao Estado de Direito tanto no Brasil como na Argentina foram comparadas com o intuito de estabelecer ligações ou distanciamentos entre o papel desse Estado na consolidação de uma cultura política democrática. Essa cultura política jurista não é o suficiente para a construção de uma memória coletiva contrária à valores ditatoriais, mas é um excelente caminho para construção de narrativas que recriminam a ditadura.

A partir desses dados, compreendendo que as percepções sobre as experiências militares recentes em ambos os países se constroem em muitos espaços inclusive no ambiente escolar, a pesquisa tem como principal objetivo compreender **se os materiais didáticos distribuídos na rede pública de ensino de Brasil e Argentina e as respectivas leis**

pós-ditadura militar se assemelham ou distanciam, e como esses materiais constroem suas narrativas a respeito do período militar.

Para poder realizar a investigação do material didático primeiro foi necessário construir o referencial teórico que guiou essas análises. O primeiro capítulo foi destinado a tratar da questão do reconhecimento do processo de ditadura através do pilar da memória e da verdade. O objetivo foi explicitar como a historiografia pode colaborar para a construção de uma memória sobre as ditaduras militares e atuar de forma a contribuir para evidenciar as violências cometidas ou apaziguá-las.

O segundo capítulo apresenta o eixo da reparação no Brasil e na Argentina através das leis que foram instituídas após a ditadura. A reparação dos danos ocasionados pela violência do Estado pode se dar tanto financeiramente, como através de políticas públicas de memória, e é um dos campos da transição democrática mais explorados no Brasil. Neste capítulo são detalhadas as leis após o período ditatorial nos dois países e como elas atuaram para reparar não apenas os sujeitos que foram diretamente vitimados pelo Estado, mas toda sociedade.

A responsabilização é o tema do terceiro capítulo, último dos capítulos teóricos, e busca, principalmente, evidenciar as diferenças entre os dois países, justamente porque as maiores dissimilaridades das justiças de transição entre Brasil e Argentina estão nesse campo. A Argentina, entre os países da América Latina que passaram por ditaduras, foi uma das nações que mais investiu no campo da responsabilização dos militares envolvidos no Estado de exceção mais recente, já o Brasil só conseguiu condenar penalmente um militar em 2021.

O quarto capítulo descreve o processo da escolha dos documentos que foram analisados e como as categorias de análise foram criadas. Nessa etapa é apresentado o método de pesquisa adotado para leitura do material e para a criação dos marcadores que permitiram as comparações entre os dois países. Esses marcadores foram construídos a partir da própria leitura do material, configurando um método indutivo de criação de categorias.

Os dois capítulos seguintes se dedicam a comparar os materiais pedagógicos do Brasil e da Argentina. O quarto capítulo vai comparar a Base Nacional Comum Curricular, documento educacional utilizado no Brasil para orientar a elaboração dos currículos de todas as escolas e sistemas de ensino do país, e os *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*, documentos que definem as aprendizagens essenciais que os estudantes argentinos devem adquirir em cada etapa educacional até o fim da educação secundária. Cada documento foi

investigado buscando referências do período ditatorial e temas relacionados, como direitos humanos e formação cidadã.

O sexto capítulo apresenta a comparação entre os materiais didáticos utilizados no ensino brasileiro e argentino, que tratam do regime militar mais recente em cada país. Em cada livro foi feita uma decupagem nos capítulos ou trechos que tratam sobre a ditadura e esses trechos foram confrontados, não apenas de maneira quantitativa, mas principalmente qualitativa, analisando os discursos que são construídos e como esses discursos podem afetar a percepção dos intérpretes.

A partir dessas comparações foi possível chegar a algumas conclusões, a principal é a de que existe uma heterogeneidade entre os discursos apresentados nas coleções didáticas brasileiras. A construção discursiva pode mudar de acordo com a coleção, algumas apresentando um discurso mais crítico à ditadura enquanto outras apresentam uma linguagem mais apaziguadora. Os capítulos dos livros brasileiros costumam ocultar os agentes que cometeram crimes em nome do Estado, em consonância com a não responsabilização judicial que ocorre no país.

Já nas coleções argentinas foi possível observar uma uniformidade dos discursos. Todos tratam do terrorismo de Estado como um período de horror, perseguição e violência contra a população civil. Na conclusão deste trabalho existem três quadros que evidenciam as diferenças mais latentes entre os materiais que serviram de base para as análises, sendo o último deles comparativo entre livros brasileiros e argentinos e os principais tópicos abordados ao longo dos capítulos conceituais.

Os eixos da justiça de transição podem ser analisados a partir dos capítulos que buscam evidenciar os culpados e responsabilizá-los não apenas no campo judicial, mas também no campo da memória, uma vez que expõem os crimes e quem os cometeu. A diferença de abordagem entre os livros brasileiros e argentinos corrobora com a diferença existente na esfera da responsabilização dos dois países, evidenciando que ainda existe uma lacuna no Brasil quando se trata de atribuir os crimes aos culpados.

1. Reconhecimento - Memória e Verdade

“A escritura da história visa a criar no presente um lugar a preencher, um ‘dever-fazer’ [...]. Assim, pode-se dizer que faz mortos para que haja, alhures, vivos” Michel de Certeau (1975)

Para desenvolver esse projeto é necessário, antes de mais nada, definir as categorias com as quais iremos trabalhar. Aqui iremos apresentar inicialmente com uma construção histórica dos golpes militares ocorridos no Brasil (1964) e na Argentina (1976). A ideia é exhibir aproximações e distanciamentos nos regimes militares desenvolvidos nesses dois países através de um levantamento historiográfico acadêmico.

Após a contextualização histórica, partiremos para a discussão do conceito de memória política enquanto patrimônio, ou seja, enquanto um coletivo de práticas culturais e políticas socializadas que constroem um imaginário compartilhado acerca de um determinado fato, acontecimento ou saber. Aqui iremos citar o papel do historiador e do discurso historiográfico a partir dos escritos de Paul Ricoeur (2007) e Arlette Farge (2015).

Esse embasamento teórico é pertinente para pensar a construção de memória através do discurso historiográfico para posteriormente identificar como esse discurso historiográfico vai ser trazido para o ensino básico enquanto um desses espaços de construção de imaginários e valores compartilhados, já que é papel da escola socializar os saberes construídos historicamente e formar cidadãos.

O referencial bibliográfico é o que vai possibilitar embasar uma análise comparativa da abordagem curricular da ditadura nos dois países, uma vez que o que se pretende é comparar se essa abordagem é construída nas escolas argentinas e brasileiras e se essas abordagens atenuam ou acentuam os crimes cometidos pelo Estado de exceção. Para essa parte final irá se comparar as leis do período de justiça de transição e os materiais didáticos.

1.1 Ditadura no Brasil (1964 – 1985) e Argentina (1976 – 1983)

Os motivos que nos levam a comparar os regimes militares desses países é a similaridade do contexto político e social antes da ditadura e os abusos contra os direitos humanos durante os anos em que ela se estendeu. Durante os anos 50/60 a instabilidade política, os interesses das classes médias e as proibições de partidos supostamente comunistas ou aliados ao espectro de esquerda, criou um cenário propício para regimes militares em ambos os países com o intuito de restaurar uma ordem nacional.

Os golpes militares não foram novidades em nenhum dos países, uma vez que a passagem do exército pelo governo já havia se dado na década de 30 tanto na Argentina quanto no Brasil:

Somente na Argentina e no Brasil é que os golpes militares de 1930 foram a causa de rupturas significativas com o passado. No caso da Argentina, o golpe significou o começo de um período de mudanças políticas durante o qual grupos conservadores voltaram a assumir o controle político direto e empregaram meios fraudulentos para continuar exercendo esse controle durante mais de uma década, proibindo mais uma vez que os elementos da oposição participassem da política e combatendo com êxito os novos grupos sociais, em particular a classe trabalhadora, até a espetacular ascensão de Perón ao poder em meados dos anos 1940. A Argentina, que fora o país mais desenvolvido da América Latina nas primeiras décadas do século, seria o último grande país a incorporar a classe trabalhadora. No Brasil, o fim da República Velha inaugurou um período de experimentos políticos com Getúlio Vargas que culminou, em 1937, com a instauração de um moderno Estado corporativista e autoritário, o Estado Novo (1937 – 1945). (HARTLYN, VALENZUELA, 2015, p.170)

O Brasil só irá retornar a um regime constitucional em 1945, com o fim do Estado Novo, enquanto a Argentina, com a eleição de Perón em 1946 parecia caminhar também para vias democráticas, porém, o governo de Perón foi adotando práticas autoritárias que levaram o presidente a ser deposto em 1955. Nesse período de 1955 até 1990, nenhum presidente conseguiu terminar seu mandato constitucional na Argentina.

A relação do Exército com o Estado em ambos os países sempre foi marcada por uma participação política intensa dos militares nos assuntos governamentais. Essa relação faz com que Alain Roquiê defina a Argentina e o Brasil como Repúblicas Pretorianas. Segundo essa definição, os Estados brasileiro e argentino são marcados por uma tutela militar estável, com momentos constitucionais que são quase que raros. De 1930 até 1983, dos 23 presidentes que governaram a Argentina, 15 eram militares, o que demonstra como essa classe era engajada politicamente no país.

E, no caso de alguns países latino-americanos – por exemplo, a Argentina, o Brasil e o Peru – pode-se dizer que, durante parte do período subsequente a 1930, tiveram regimes híbridos, democráticos e ao mesmo tempo autoritários, que chamam a atenção pela persistência com que os militares e poderosos interesses econômicos interferiam na política, assim como por frequentes intervenções diretas, embora breves, dos militares. (HARTLYN, VALENZUELA, 2015, p.135)

Aliados os interesses da classe média civil, da classe militar e dos interesses pós Segunda Guerra dos Estados Unidos, as décadas de 60 e 70 foram marcadas por sucessivos golpes e intervenções nos governos latino-americanos:

Em última instância, porém, as décadas de 1960 e 1970 não trouxeram consigo para a América Latina nem a revolução esquerdista – resultou que, de maneira geral, nem as massas camponesas nem as urbanas eram revolucionárias – nem o progresso democrático. O apoio das elites empresariais à democracia continuou dependendo de

seus cálculos sobre o tipo de regime que melhor podia defender seus interesses. Muitos elementos da classe média, temendo que seus interesses pudessem vir a ser amealhados a partir de baixo, acabaram mostrando-se favoráveis à limitação dos direitos democráticos. Um grupo de militares profissionais, com crescente confiança em si mesmos, treinados e equipados pelos Estados Unidos, demonstrava maior preocupação com as ameaças internas à segurança do que com as externas. Mais de meia dúzia de golpes militares aconteceram na região durante os primeiros cinco anos da aliança para o progresso, na Argentina, no Brasil e no Peru. (HARTLYN, VALENZUELA, 2015, p. 173)

O golpe realizado no Brasil em 1964 deu início a uma sucessão de golpes na América Latina e foi marcado pela violência, perda de direitos políticos e civis, desaparecimentos e torturas. Essas características também irão se reproduzir em 1976 com o golpe de Estado mais recente na Argentina. Ambos os golpes tinham como pressuposto a ideia de reorganizar os Estados nacionais e impedir a ameaça comunista.

Tanto o Estado argentino como o brasileiro, foram responsáveis por inúmeros assassinatos, porém, no Brasil, a ditadura funcionou de forma violenta seletivamente, o que demonstrou aos olhos externos uma certa normalidade ao mesmo tempo em que torturava sujeitos específicos. Enquanto a Argentina contava com campos de extermínio e o desaparecimento em massa de pessoas:

A comparação dos modelos repressivos implementados no Brasil e na Argentina revela sobreposições parciais. Enquanto esta privilegiou a aplicação do “poder desaparecedor”, por aqui vingou mais intensamente a adoção do “poder torturador”. Por outro lado, em ambos os países houve assassinatos cometidos pelo estado, junto a outras sérias transgressões dos direitos humanos. (TELES, 2014, p.117)

Pela forma como se deu a intervenção, o período instável, os financiamentos militares feitos pelos Estados Unidos e, principalmente, pelos direitos humanos que foram feridos ao longo desses anos ditatoriais, é possível estabelecer alguma ligação comparativa entre ambos os países. Mesmo com pontuais diferenças, ambos os países tiveram apoio das elites locais aos militares e passaram por profundas crises econômicas ao fim dos períodos ditatoriais. A forma como se deu a abertura política, porém e, mais ainda, as formas como se registraram historicamente o que aconteceu é que serão marcadas por mudanças profundas.

1.2 O Estudo Do Passado: entre a memória e historiografia

Para iniciar o debate sobre memória e historiografia é imprescindível explorar aquilo que foi elaborado por Paul Ricoeur em seus escritos, principalmente ao querer se tratar da história enquanto disciplina científica. O embate entre memória a historiografia existe pois ambas se preocupam com o estudo do passado, porém, durante muito tempo a história científica quis se afastar da memória, especialmente as de momentos de ruptura, por acreditar

que suas construções e discursos se afastavam dos fatos em sua totalidade e deturpavam o fazer científico da disciplina.

Em seu livro *A memória, a história e o esquecimento* (2007), Ricoeur, por meio de uma análise da filosofia da história, vai pensar o passado histórico e sua investigação através de sua temporalidade. Essa temporalidade se divide em três: a primeira é a do acontecimento que o historiador pretende analisar, a segunda é dos acontecimentos que ocorreram entre esse acontecimento-alvo e o presente do historiador e a última é o momento da escrita da história.

Essas temporalidades são analisadas pelo autor para justificar a desconfiança em relação a memória por parte de história científica, pois estudar a memória é estudar uma abstração do futuro. O momento de se voltar para a memória é um momento futuro aos acontecimentos que se pretendem rememorar. Mas essa desconfiança é temporária, Ricoeur ressalta que essa característica da abstração do futuro também é parte da história, já que a disciplina não se baseia apenas no conjunto de acontecimentos, mas também no conjunto de discursos sobre esses acontecimentos.

Ao adentrar no campo das narrativas e testemunhos, a história se aproxima cada vez mais da memória. Essa aproximação fica clara quando o autor resolve tratar da questão da historicidade e o papel do historiador na análise das narrativas:

De fato, se os fatos são indelévels, se não podemos mais desfazer o que foi feito, nem fazer com que aquilo que aconteceu não tenha ocorrido, em compensação, o sentido do que aconteceu não é determinado de uma vez por todas; além de os acontecimentos do passado poderem ser contados interpretador de outra forma, a carga moral vinculada à relação de dívida para com o passado pode ser tornar mais pesada ou mais leve. (RICOEUR, 2007, p. 392)

Assim como no campo da memória, o sentido dos acontecimentos não é único, as interpretações dos acontecimentos por meio das narrativas se reinventam, se fortalecem ou enfraquecem tanto no lembrar quanto no fazer histórico. A historiografia compreende o passado como a possibilidade de retornar às narrativas escondidas, esquecidas ou apagadas pelo tempo.

Esse exercício de retornar a um acontecimento passado, vasculhar os discursos produzidos ao seu respeito e rememorar as memórias que foram deixadas de lado é uma espécie de rito social da história. Paul Ricoeur compara esse exercício da historicidade ao sepultamento de um morto:

No gesto de sepultar o ente morto seria evocado à presença enquanto ente ausente. E, assim como no gesto da sepultura, em que aquele que morreu continua sendo evocado no presente como estando ausente, no discurso historiográfico, por sua vez, o ausente continua igualmente sendo evocado no presente. A história do passado organizaria, portanto, seu discurso em torno de um presente que falta (RICOEUR, 2007, p. 377)

Seguindo essa linha de raciocínio de que o fazer histórico é a criação de espaços, físicos ou simbólicos, de memória, de referência aos ausentes, a obra *Lugares para a história* (2015) de Arlete Farge também apresenta elementos importantes para pensar esse trabalho do historiador. A autora afirma que o ofício do historiador carrega em si a responsabilidade de oferecer à sociedade sua memória, laços com o passado que facilitam a convivência com o presente.

A esse ponto que devemos nos atentar, pois é o objetivo das reflexões aqui apresentadas: o fazer historiográfico possui uma responsabilidade social na criação de memórias coletivas a respeito do passado, responsabilidade essa científica e também de amparo aos que foram silenciados outrora, até mesmo oferecendo ferramentas, ainda que não seja seu principal objetivo, que evitem acontecimentos que causem traumas na sociedade.

Trabalhar sobre sofrimento e crueldade em história é também querer erradicá-los hoje. Explicando os dispositivos e os mecanismos de racionalidade que os fizeram nascer, o historiador pode fornecer os meios intelectuais de suprimi-los ou de evitá-los. A dor não é um dado, é, o mais das vezes, dada, tem imediações e se insere em fenômenos de genealogia que podem se explicar e, portanto, ser eventualmente combatidos (FARGE, 2015, p. 23)

Os acontecimentos, ainda que únicos e estáveis no tempo em que ocorrem, geram diferentes percepções dentre os sujeitos que lhe são contemporâneos. Assim, a realidade nunca é percebida de maneira homogênea pelos sujeitos, muito menos os momentos históricos de ruptura, porém, existem discursos majoritários sobre determinados acontecimentos considerados históricos. Esses discursos, organizados, orientados, são produzidos pelos historiadores em seu ofício comprometido em encaixar no tempo/espaço as rupturas que são apreendidas enquanto dignas de estudo científico.

Farge reconhece que esses acontecimentos de dor, guerra, violência, são os mais recorrentes no trabalho historiográfico. Isso ocorre, pois esses acontecimentos são delimitados no tempo, é possível conceber suas fronteiras para estudo, o que facilita o trabalho do historiador, mas essa fragmentação de percepções, de testemunhos e narrativas é o desafio da análise:

O acontecimento que sobrevém é um momento, um fragmento da realidade percebida que não tem nenhuma outra unidade além do nome que se lhe dá. Sua chegada no tempo é imediatamente partilhada por aqueles que o recebem, o veem, ouvem falar

dele, o anunciar e depois o guardam na memória. Fabricante e fabricado, o acontecimento é inicialmente em pedaço de tempo e de ação posto em pedaços, em partilha como em discussão: é através dos farrapos de sua existência que o historiador trabalha se quiser dar conta dele (FARGE, 2015, p. 71)

O desafio maior é selecionar as memórias, os relatos e buscar a conexão entre esses relatos individuais e o impacto coletivo desses acontecimentos, como bem apontado por Farge (2015): “A escritura da história também é um trabalho, sobretudo se deseja articular com o máximo de sentido possível o acontecimento do singular e do coletivo”. Assim, a história perpassa o campo da memória individual para a coletiva. As memórias individuais se constroem através das coletivas e vice-versa, existe um movimento de retroalimentação entre ambas.

A memória individual é formada pela coexistência tensional e nem sempre pacífica, de várias memórias (pessoais, familiares, grupais, regionais, nacionais, etc) em permanente construção devido à incessante mudança do presente em passado e as consequentes alterações ocorridas no campo das re-presentações do pretérito (CATROGA, 2001, p. 16)

Fernando Catroga, em sua obra *Memória, história e historiografia* (2001), aprofunda ainda mais a relação entre memória individual e coletiva, elaborando até mesmo as relações entre o que construímos como memória social dentro do processo de formação de consciência dos sujeitos. Os indivíduos se constroem em relação uns aos outros e em relação ao coletivo, existem camadas de memórias que não foram vivenciadas pelos sujeitos vivos, mas sim antes deles e que foram repassadas a esses sujeitos por outros.

Deste modo, as memórias coletivas, com as suas pluralidades muitas vezes irreduzíveis, inscrevem-se na memória social, fundo matricial que, mesmo quando aquelas se extinguem, permite acreditar na continuidade do tempo social e possibilitar a gênese de novas memórias coletivas e históricas. (CATROGA, 2001, p. 19)

Esse processo de construção de memórias sociais através das memórias coletivas só é possível através do rito social em torno dessa memória. Retornando ao exemplo dado por Paul Ricoeur do sepultamento, essas memórias sociais só conseguem se manter no tempo e em sua continuidade através de sua re-presentificação. As memórias que um dia foram dos que já não estão mais aqui precisam ser revisitadas, lembradas e socializadas para que não sumam no tempo e deixem de fazer parte dessa memória social.

A memória só é capaz de desempenhar uma função social se for reavivada no presente, seja através de imagens, ritos, locais ou escritos. Uma vez que os sujeitos que de fato vivenciaram esses acontecimentos, agora transmutados em memória, não estão mais

presentes, é necessário que continue a se escolher lembrar, já que é também uma escolha esquecer.

Em suma: a historiografia também funciona como fonte produtora (e legitimadora) de memórias e tradições, chegando mesmo a fornecer credibilidade cientificista a novos mitos de (re)fundação de grupos e de momentos de grandeza simbolizados em “heróis” individuais e coletivos. A modernidade acentuou essas características. Os novos poderes (sociais e políticos), para atacarem a aristocracia tradicional, recorreram a argumentos históricos, o que levou ao desenvolvimento e institucionalização da historiografia e do aumento do prestígio social dos historiadores. E este movimento conduziu a que aquela fosse utilizada como meio de produção e reprodução de novas ou refundadas interpretações do passado, em ordem a interiorizá-las como memória coletiva (CATROGA, 2001, p. 50)

Os suportes materiais e/ou simbólicos são então uma das características essenciais da perpetuação de uma memória social, assim como o espaço geográfico do túmulo serve a um propósito não só físico, mas simbólico, de celebrar a vida de quem já não está presente, a historiografia também dá voz aos que já não fazem parte do tempo presente, relembra suas trajetórias e os acontecimentos não só em sua fatalidade, mas também em seu impacto sobre os sujeitos.

Em síntese: o texto histórico tem uma função análoga – não escrevemos idêntica – a do túmulo e à dos ritos de recordação. A convocação discursiva e racional do “objeto ausente” congela e enclausura, à sua maneira, o “mau gênio da morte” e provoca efeitos performativos, já que marcar um passado é dar, como no cemitério, um lugar aos mortos, é permitir às sociedades situarem-se simbolicamente no tempo; mas é também um modo subliminar de redistribuir o espaço dos possíveis e indicar um sentido para a vida... dos vivos (M. de Certeau, 1978). Daí que a historiografia, tal como a memória, ajude a fazer o trabalho do luto e a pagar as dívidas do presente em relação ao que já não é (P. Ricoeur, 1998, 2000). (CATROGA, 2001, p. 19)

A História assim, através do processo historiográfico, cria esses suportes materiais e simbólicos de retomada de um passado que pode ser revisitado e lembrado. Pensando em como essa história é acessada pela população de forma democratizada é importante repensar a trajetória da História enquanto disciplina da educação básica brasileira. Evidentemente que existem inúmeras formas de ter acesso ao que foi positivado pela historiografia, porém, a tentativa aqui é buscar a difusão desses suportes materiais criados pela história dentro da educação obrigatória em ambos os países.

1.3 Ensino de História e Didática no Brasil

A História enquanto disciplina escolar só vai se consolidar no Brasil na pós independência, porém se identifica um modelo educativo de ensino de história durante a colonização. Esse modelo diz respeito ao processo de catequização feito pelos jesuítas e já evidenciava um objetivo da história em construir um passado que legitimasse o presente:

Bonucci une em seu compêndio a História Sacra, com ênfase à história dos profetas bíblicos, especialmente Jesus, e da Igreja Católica, e a História profana, dos reinos da antiguidade até os reinos da modernidade. As histórias das monarquias são, em geral, apresentadas a partir da cronologia dos reis, para legitimar a construção das nações (RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2010, p. 6-7)

Esse caráter instrumental da História enquanto uma legitimadora de construção de nações não vai sumir após 1822 já que agora era interesse brasileiro também elaborar sua história nacional. Em 1838, com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), se realiza um esforço então de escrita da História do Brasil e a disciplina passa a ser imprescindível tanto nos cursos jurídicos como nos demais cursos superiores nacionais.

Durante esses anos de consolidação da disciplina, a história do Brasil vai acabar sendo posta de lado em detrimento de uma história europeia. Com a falta de referências nacionais de uma escrita da história e de material didático próprio, a importação de manuais do continente europeu vai fabricar um ideário de civilização baseado na história da Europa.

Uma renovação metodológica só vai ocorrer na República, mais especificamente, durante o governo de Getúlio Vargas, com a criação de legislações para o ensino secundário em 1942. Ainda que buscasse valorizar mais a história nacional, ainda existia um caráter instrumental da disciplina, já que o currículo era voltado para uma formação cívica e patriótica. O objetivo era construir no imaginário popular, através de um ambiente institucional como a escola, um sentimento de civismo e orgulho da pátria através de uma História do Brasil cheia de heróis.

A política educacional brasileira é marcada por grandes disputas e debates acerca do que deveria ou não ser elaborado enquanto currículo básico. Em 1961 a criação da Lei 4024 de Diretrizes e Bases da Educação extinguiu a obrigatoriedade de um currículo homogêneo para todo o território nacional, buscando valorizar as diversidades e memórias regionais de um país tão vasto cultural e geograficamente.

Porém esse avanço acabou não se concretizando em sua plenitude pois a partir de 1964 se inicia a Ditadura Civil Militar no Brasil que suprimiu o estudo de História e Geografia no primeiro grau criando uma disciplina intitulada 'Estudos Sociais', retornando ao modelo instrumental civil-patriota do ensino de História:

Tratava-se de um ensino que não se preocupava com a análise crítica e reflexiva dos acontecimentos históricos, pelo contrário, não havia espaço para interpretação e análise crítica. Objetivava-se, com essa disciplina, a formação de um cidadão que melhor servisse aos interesses do Estado. Sob essa perspectiva, a relação professor/aluno seria marcada pelo autoritarismo, pela concentração de poder e saber

nas mãos do professor, pela atitude passiva e receptiva do aluno e pela autoridade do livro didático. (FARIAS JÚNIOR, 2013, p. 131)

O livro didático então passa a ser a principal ferramenta de padronização do ensino de História por todo o território nacional. Esse modelo de educação vai se propagar até o processo de redemocratização que veio acompanhado de novos debates e críticas a uma História linear e positivista que era predominante no ensino até o momento.

É possível notar que desde sua concepção enquanto disciplina, a História no Brasil, ainda que não tocando explicitamente no tema memória, sempre se preocupou em construir referências de um passado no imaginário popular, criar memórias coletivas que gerassem sentimentos, sejam eles de pertencimento ou de cidadania. A escola então, enquanto instituição social, ocupou esse papel de espaço privilegiado para a construção desse propósito.

Durante os anos 80 e 90, após o período ditadura civil militar, o conhecimento escolar então passa a ser questionado e algumas vertentes marxistas e progressistas passam a ganhar espaço dentro do debate curricular da educação básica no Brasil:

Destaca-se, ademais, o incentivo à pesquisa escolar sobre as diversas dimensões do social. Temas considerados marginais passam a ser investigados a fim de compreender os mecanismos de funcionamento da sociedade. Acrescenta-se também a abordagem de questões voltadas à concepção de memória, fato histórico, cronologia, conceitos, fontes históricas, entre outros; metodologia de ensino que deriva das influências de Le Goff, Pierre Nora e Paul Veyne (FARIAS JUNIOR, 2013, p. 132)

A abertura democrática de fato trouxe algumas disputas interessantes sobre o papel da História e o fim de algumas disciplinas criadas durante o governo militar que acabavam por reforçar ideais militares e nacionalistas. Em 1991, com a Lei 5692, História e Geografia voltam a ser disciplinas separadas com a dissolução de Estudos Sociais no Primeiro Grau. A partir de então se torna necessário reelaborar o currículo e fazer escolhas sobre o que se enquadra enquanto conhecimento escolar:

[...] não pode cair na armadilha de olhar para o processo de seleção e de organização do conhecimento escolar como um processo “natural” e “inocente”, através do qual acadêmicos, cientistas e educadores “desinteressados” e “imparciais” determinariam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que é mais conveniente ensinar às crianças e aos jovens (NÓVOA, 1997, p. 9)

Pensando assim que no currículo como um processo consciente de disputa política, e da disciplina de História enquanto uma mobilizadora de memórias e saberes coletivos, cabe refletir como certos temas do passado nacional são abordados nessas duas esferas que são

extremamente complementares, sobretudo na educação básica. Com o retorno da História para o primeiro grau, a disciplina se torna alvo das principais discussões sobre mudança curricular pós ditadura, como bem elencado por Selva Guimarães Fonseca:

Assim, os anos 80 são marcados por discussões e propostas de mudanças no ensino fundamental de História. Resgatar o papel da História no currículo passa a ser tarefa primordial depois de vários anos em que o livro didático assumiu a forma curricular, tornando-se quase que fonte “exclusiva” e “indispensável” para o processo de ensino-aprendizagem. (FONSECA, 1995, p.86)

Porém, o que de fato ocorreu foi um processo muito rápido de reestruturação curricular que não permitiu aos pesquisadores e profissionais da área elaborarem suas demandas e dificuldades com a nova realidade. Ocorreu então de muitas das vezes, os professores da educação básica ficarem presos aos livros didáticos produzidos pelos acadêmicos de História, uma vez que durante quase o período de ditadura, os professores do primeiro grau não terem lecionado História, mas sim Estudos Sociais.

Foi justamente esse despreparo que abriu espaço para que alguns responsáveis pela elaboração dos Planos Curriculares se tornassem os maiores vendedores de livros didáticos da época, uma vez que esquematizavam todo o conhecimento a ser trabalhado dentro das páginas dos seus livros, proporcionando ao “professor reprodutor” uma melhor condição de trabalho (PLAZZA, PRIORI, 2007, p. 13)

Essa foi uma das heranças que permaneceu da ditadura mesmo após a redemocratização: o livro didático sendo a maior ferramenta e instrumento de ensino-aprendizagem da disciplina de História no âmbito escolar, sendo que esse livro didático muitas das vezes não é/foi elaborado por um profissional que se encontra dentro das salas de aula da educação básica, gerando um distanciamento entre o profissional e o material disponível.

Muitos dos professores de estudos sociais e, posteriormente, história da educação básica eram formados em cursos de licenciatura reduzidos o que dificulta a aplicação dos conteúdos produzidos por acadêmicos da história dentro de sala de aula:

Foi nesse contexto que a diluição das disciplinas História e Geografia ocorreram. Situação difícil para os professores dessas duas disciplinas que tiveram suas identidades profissionais fragilizadas. Neste período surgiram as licenciaturas curtas e longas em Estudos Sociais. A duração das licenciaturas curta e longa deve ser respectivamente de 1200 horas, o que equivale a um ano e meio letivo, e 2200 horas, o equivalente a 3 anos letivos. (NASCIMENTO, 2016, p. 35)

A desmobilização da categoria de professores de história da educação básica, projeto que se iniciou nos anos da ditadura, permaneceu então acompanhando a classe profissional mesmo na democratização. Isso se refletiu no ensino de história durante os anos iniciais da

redemocratização e na falta de mudança efetiva no currículo da Educação Básica. Todo esse processo fez com que os impactos dos anos de ditadura e suas consequências passassem apagadas das reflexões históricas dentro das escolas.

Esse apagamento da ditadura civil militar da História do Brasil dentro do currículo e das leis educacionais foi marcado também pelo enfraquecimento da disciplina ao longo dos anos do regime militar. Mesmo que se houvesse estudos sobre os impactos da ditadura sendo realizados nas universidades brasileiras, não havia diálogo efetivo entre o nível superior e a educação básica para que esse tema fosse explorado de forma crítica no primeiro e segundo grau.

Os problemas do ensino de história no 1º e 2º graus eram também problemas das universidades. (...) uma vez que nelas se formaram os professores, delas saíram os “melhores livros didáticos”, os guias curriculares e os cursos de atualização. Entretanto, a academia não assume estes problemas e, pretendendo-se separar do social, culpa os outros pela “feiúra”, pela “ideologização” e pelo baixo nível do ensino de 1º grau. A função básica de ensino-pesquisa e extensão permanecia circunscrita nos próprios limites da universidade. (FONSECA,1997, p.122)

A reflexão que se quer fazer a partir dessa análise de política educacional do ensino de História aliado aos elementos intrínsecos da disciplina é de que o apagamento do período ditatorial, tão impactante nas mais variadas esferas da vida social, política e econômica, foi fruto de uma desmobilização da disciplina ao longo da própria ditadura. A não criação de lugares de memória sobre o regime militar nos espaços escolares é um apagamento da realidade que privilegia aqueles que agiram de forma opressora ao longo dos 21 anos em que ele se estendeu.

O processo de redemocratização, feito com base em uma política apaziguadora de anistia, contribuiu ainda mais para que não se construíssem espaços de (re)memória sobre esse período. Por mais que os indivíduos vitimados e seus núcleos de convivências tenham sentido todas as rupturas e violências do período, eventualmente esses sujeitos não estarão mais presentes para trazer à tona os impactos desse período histórico e caberá à historiografia, à escola e aos professores da educação básica lembrarem esse evento tão significativo para as novas gerações.

1.4 História Escolar e Ditadura na Argentina

De maneira muito similar ao surgimento da disciplina História no Brasil, no contexto argentino, assim como em toda Europa e América, a expansão do capitalismo e a consolidação dos Estados-Nação foram os alicerces principais do curso de história nas

universidades e também, posteriormente, nas escolas primárias e secundárias. Sendo assim, a disciplina se consolida através de figuras heróicas, noções de patriotismo e ordem cívica que vão se manter por quase todo o desenvolvimento do fazer historiográfico argentino.

Paralelamente a la consolidación del sistema educativo, se construye la Historia oficial: se instaura un panteón de héroes, se ofrecen como modelos para todos los argentinos próceres elegidos entre quienes nunca representaron facciones en pugna. Efemérides, imágenes y rituales patrióticos se imponen en la escuela y, a través de ella, a toda la sociedad (AGUIAR; CERDÁ, 1999, p. 16)

Esse projeto de construção de Estado-Nação foi formulado muito pelas elites políticas e intelectuais locais com o intuito de homogeneizar a população e criar um sentimento de pertencimento entre as massas e o Estado argentino. Liliana Aguiar e Celeste Cerdá no artigo *La Historia de la Historia como disciplina escolar, una mirada desde la larga duración* (1999), vão esboçar alguns elementos centrais da consolidação da História enquanto disciplina na Argentina e como ela se deu nos primeiros colégios nacionais.

A História só vai alcançar o patamar de disciplina independente em 1818 em um plano de estudo elaborado em Mendoza, mas em Buenos Aires essa disciplina só se tornaria desvinculada das demais humanidades e ciências sociais em 1820. Esse período foi marcado por uma maior autonomia entre as províncias, o que justificava cada uma focar em passar aspectos históricos específicos de suas histórias locais nos ambientes escolares.

As autoras descrevem esse momento da disciplina como marcado pelo centralismo provincial, o elitismo intelectual e o nacionalismo exacerbado. Essas características ficarão presentes até a reforma de 1913, profundamente marcada pela intervenção das Forças Armadas e da Igreja nos debates e processos educacionais, elementos que se intensificam após 1930 com o Golpe de Estado conhecido como Revolução de Setembro.

Além de tudo, essa reforma reduziu o tempo de cada hora aula para 45 minutos e marcou a fragmentação cada vez maior dos estudos humanos e sociais. Em 1952 se inserem no currículo escolar disciplinas de Instrução Cívica e cidadania muito voltadas para construção do patriotismo e para a valorização da Fé enquanto elementos de coesão social.

A partir de 1955, as universidades começam a reforçar correntes historiográficas libertadoras, com influência marxista e que traz para as discussões outras perspectivas críticas. Porém, esses conteúdos, de maneira muito similar ao ambiente acadêmico brasileiro, não foram transmutados em materiais escolares para o nível médio. Como apontado por Gonzalo de Amézola:

La renovación de los estudios históricos y la falta de contacto de los nuevos autores con la actividad académica produjeron un distanciamiento cada vez mayor entre la historia investigada y la historia enseñada. (DE AMÉZOLA, 2018, p. 195)

Sendo assim, apesar das reformas universitárias das linhas historiográficas, o que persistia nos ambientes escolares de nível médio eram os valores morais e cívicos que vão se intensificar após a ditadura mais recente vivenciada na Argentina. Em 1976 se inicia então o último militar, no dia 24 de março. Esse golpe depôs a então presidente Isabelita Perón e se autodenominou como um Processo de Reorganização Nacional.

A educação teve um papel primordial nessa reorganização nacional. Carolina Kaufmann e Delfina Doval, no artigo *La Enseñanza Encubierta de La Religión: La <<Formación Moral y Cívica>>* (2018), vão comentar o aprofundamento da Formação Cívica durante esse período e como os conteúdos religiosos vão se aprofundando cada vez mais dentro dos ambientes escolares, principalmente com a ideia de remoralização do país.

La invocación a «la» fe en las instituciones escolares debía operar como elemento aglutinante y de cohesión de los sujetos a través de la exaltación de los valores religiosos «compartidos» por un país que «se pensaba y se sentía como cristiano». (KAUFMANN; DOVAL, 2018, p. 171)

Além disso, como observado nas demais ditaduras latino-americanas, a proibição de certos livros, conteúdos e debates foi uma das características centrais do modelo educacional da Ditadura Civil-Militar da Argentina. Além disso, o modelo educacional fracionado da reforma de 1913 se intensifica com um sistema educativo extremamente voltado para as demandas do mercado, segregando ainda mais os sujeitos de classes sociais menos favorecidas.

Esse modelo educativo é esclarecido por Pablo Pineau (2014) como um modelo de estratégia repressiva aliado com estratégia discriminadora. Repressiva no sentido que elimina os modelos educativos vinculados aos valores democráticos, se fundamentando em uma visão patriótica e católica em detrimento de pautas sociais, econômicas e políticas. É discriminadora pois reproduz a lógica de mercado dentro dos espaços escolares, fadando os filhos de trabalhadores braçais por exemplo ao mesmo destino de seus pais.

Esses objetivos para a educação são descritos no documento elaborado pelo Conselho Federal de Cultura e Educação da Argentina. O documento é relativo a uma assembleia extraordinária realizada em Buenos Aires em 26 e 27 de agosto de 1960 e contou com algumas orientações para professores e estudantes, além de um forte apelo religioso ao longo de todo o documento.

Nosotros, los Ministros de Educación y Cultura de toda la República, ponemos bajo tu divina protección este encuentro a fin de que hallemos los medios más adecuados para formar y educar a la niñez y juventud que constituyen la mayor riqueza de la patria.

Reconocemos nuestra gran responsabilidad ante las generaciones futuras y por eso, conscientes de ello, ponemos estas deliberaciones bajo tu protección y amparo.

Ponemos como mediadora a la Virgen de Luján en sus Bodas de Oro de haber sido declarada Patrona y Madre de la Nación Argentina.

Y yo, como Ministro de Dios, os bendigo de todo corazón en el NOMBRE DEL PADRE, DEL HIJO Y DEL ESPIRITU SANTO. AMEN. (p. 23)

Esse sistema persiste durante toda a ditadura civil-militar que só vai ter seu fim em 1983 e a partir daí é possível perceber algumas mudanças. A figura de Raúl Ricardo Alfonsín é fundamental para compreender a ruptura com o cenário anterior ditatorial. Presidente eleito pelo Partido Radical, Alfonsín envia um projeto de lei ao Congresso com o intuito de revogar a autoanistia que os militares estabeleceram, além disso, cria uma Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas. As condenações que ocorreram após isso geraram um clima de possível novo golpe pelo país, o que acabou levando o presidente a abrandar algumas de suas políticas.

Ainda assim, por estabelecer esse confronto, construindo uma História oficial, elaborada pelo próprio Estado que reconhece os horrores e violências ocasionados pela Ditadura Militar, a Argentina se distancia do Brasil que fez uma abertura para a democracia muito lenta e gradual e não contou com a oficialidade do Estado no reconhecimento da Ditadura enquanto um horror vivenciado.

Para além disso, no campo da educação, Alfonsín elabora um projeto de Congresso Pedagógico, proporcionando uma ruptura com a educação oferecida nos anos do regime militar:

El regreso de la democracia a fines de 1983 no produjo inmediatamente grandes cambios en lo referido a la educación, más allá de la reforma de los programas de educación cívica —donde se incluyeron contenidos relacionados con el sistema democrático reemplazando la exaltación del autoritarismo de los preexistentes— y del intento de democratizar las formas de convivencia escolar. El proyecto más ambicioso del gobierno del Dr. Alfonsín fue el Congreso Pedagógico, un amplio llamado para que padres, alumnos, docentes, especialistas en educación, organizaciones sociales, partidos políticos llevaran adelante la discusión de las bases sobre las que se debía reformar la educación. Sin embargo, el tema no generó entusiasmo la participación fue escasa y luego de dos años de debates el Congreso se clausuró sin haber logrado demasiados resultados. (DE AMEZÓLA, 2018, p, 197)

A memória coletiva é um processo construído em vários espaços para além da educação, mas é significativo pensar como essa esfera atua. Em vários países que

vivenciaram regimes militares, sobretudo os na América Latina, o espaço educacional funcionou como um dos principais espaços de conscientização e construção de memória coletiva. Muitos dos jovens que não vivenciaram esse período tiveram contato com esses eventos pela primeira vez (e talvez única) através da escola, nas aulas de história ou mesmo nos livros didáticos.

Por mais que Alfonsín tenha enfrentado a dificuldade em revelar e punir todos os horrores cometidos durante a Ditadura, houve um reconhecimento desses horrores enquanto uma realidade material, que matou, torturou e feriu direitos humanos. No campo educacional, os temas tratados no Congresso Pedagógico reforçam tal comprometimento de estabelecer uma História Nacional que não regresse ao passado de violência:

En la historia argentina se realizaron dos Congresos Pedagógicos. El primero, en el año 1882, dio origen a la Ley 1.4201 . El segundo Congreso Pedagógico Nacional fue convocado por la Ley 23.114 (sancionada en ambas Cámaras en forma unánime, en el año 1984. Se propone generar un debate, a nivel nacional, en torno a la crisis en la que se encuentra la educación, sus posibles soluciones, definiendo su importancia y características. Según sus promotores, con la “apertura democrática”, la sociedad parece dejar atrás, en forma definitiva, más de medio siglo de dictaduras discontinuas, encaminándose a elegir, de una vez y para siempre, a la democracia (burguesa) como forma de vida. Esta nueva forma de vida implica, entonces, revisar todos los ámbitos de la sociedad, que se encontrarían “permeados de autoritarismo”. La escuela no sería la excepción (DE LUCA, 2004, p.1)

Assim, é possível perceber como o processo de lembrar, esquecer ou fornecer instrumentos para a criação de memórias coletivas e espaços de recordação é um processo político. A historiografia e o ensino de História não são recursos neutros nesse ‘dever-fazer’ e devem se questionar quais grupos são privilegiados ou silenciados desses apagamentos de violências ocorridas no passado. Como bem colocado no *Relevamiento nacional: Las representaciones de los jóvenes sobre el pasado reciente* feito Ministério da Educação da Argentina e pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Buenos Aires em 2015:

A sala de aula é sempre um enigma. Entramos em uma sala de aula com um horizonte, mas nunca sabemos como vamos sair, o que vai acontecer conosco. Por isso dizemos que a educação, assim como a história e a memória, são uma possibilidade e uma aposta para o futuro. Por isso consideramos que a escola é o lugar chave para transmitir o passado recente. É a partir da confiança que a escola pode contribuir para reparar a dor coletiva e construir uma consciência compartilhada que evite que os horrores se repitam (Ministerio de Educación de la Nación, 2015, p.3)

Quais discursos são sepultados pela História? Quais sujeitos serão silenciados ou apagados ao longo dos anos? Essas e outras questões precisam ser o cerne da disciplina de História na educação básica, pensando que o que é construído ano após ano dentro de sala de

aula possui um impacto significativo nesse processo de construção de memórias e valores nacionais e coletivos.

1.5 Ensino de história e direito à memória

Assim como apresentado, a história enquanto disciplina escolar tem um protagonismo na difusão da memória coletiva de uma comunidade, por ser o mais próximo de conhecimento científico acerca do passado que é propagado de forma massiva para a população. A escola é responsável por transmitir conhecimentos históricos aos seus estudantes, com o propósito de compreensão do passado e desenvolvimento de uma consciência crítica, que permita conexões entre passado e presente.

Através dos conteúdos apresentados em sala de aula, os estudantes têm a oportunidade de conhecer e interpretar diferentes contextos e acontecimentos que influenciaram diretamente na realidade presente, construindo uma percepção de linearidade e ruptura e dos estudantes também como sujeitos históricos.

Hoje, todos nós sabemos que a finalidade básica do ensino de história na escola é fazer com que o aluno produza uma reflexão de natureza histórica, para que pratique um exercício de reflexão crítica, que o encaminhe para outras reflexões, de natureza semelhante, na sua vida e não só na escola. Afinal de contas, a história produz um conhecimento que nenhuma outra ciência produz e nos parece fundamental para a vida do homem – indivíduo eminentemente histórico. (FERNANDES,, 1995, p. 03)

Nesse sentido, a história escolar além de preservar e difundir memória, permitindo que gerações mais jovens conheçam o que não vivenciaram presencialmente, também contribui para a construção de uma identidade coletiva. Compreender as conquistas, lutas e até mesmo traumas de sua nação pode desenvolver uma conexão emocional com o passado, uma identificação que movimenta um desejo de preservação do que foi conquistado e prevenção, para que não ocorra novamente o que foi traumático.

Essa percepção fortalece o sentimento de pertencimento e colabora para a construção de uma consciência coletiva, criando cidadãos mais ativos e que se entendam nesse processo histórico como protagonistas. Quando o modelo ensino-aprendizagem é bem executado, os estudantes são estimulados a refletir questões sociais, políticas e culturais.

Ao se tratar de Regime Militar na educação básica, comumente sendo objeto da disciplina de escola, se espera que a abordagem aponte para o que é reconhecimento legalmente sobre o tema: uma ditadura, Estado de exceção, onde civis foram presos, torturados e mortos. Ainda que existam muitas narrativas sobre um determinado período da

história, e que uma das abordagens da História enquanto área do saber seja promover diálogo entre elas, quando se fala em da história na educação básica, existe um recorte temporal, uma limitação pelas várias disciplinas, horas-aula e também uma limitação dos próprios estudantes que estão aprendendo ainda como é o fazer científico.

Essa limitação faz com que a abordagem seja da história legal, ou seja, jurídica e política. O intervalo de tempo da Ditadura Militar Brasileira, nos livros escolares da história, é dividido de acordo com o período em que cada um dos militares governou, durante os 21 anos, os Atos Institucionais que foram emitidos e os dados oficiais produzidos pela Comissão Nacional da Verdade, ou seja, marcos legais, jurídicos e documentados. Esses são os fatos em sua versão mais “crua” e para que façam sentido é necessária uma narrativa, uma contextualização e é essa narrativa, ou seja, como esses dados são apresentados, que pode silenciar ou evidenciar certas interpretações dos fatos.

O papel da História e da memória não é apenas descrever os fatos, mas contextualizá-los de maneira a dar sentido ao acontecimento (RICOEUR, 2007), . Os discursos que se constroem sobre os fatos podem colaborar com algumas percepções dos intérpretes, fortalecendo certas ideologias em detrimento de outras. Ao não construir uma memória sobre os horrores cometidos na ditadura, conscientizando as gerações presentes e futuras sobre as violências que o Estado cometeu contra sua população, a História compromete todos os outros pilares da justiça de transição, como por exemplo a reparação das vítimas.

Não é possível falar de reparação sem memória e verdade, se não se reconhece as violências do período ditatorial não existem vítimas a se reparar. Por isso, o primeiro pilar a se trabalhar na transição para democracia é reforçar a verdade e consolidar a memória, não só em respeito aos vitimados, mas também como uma tentativa de evitar que o passado se repita. Apenas a verdade pode garantir o reconhecimento das vítimas e possibilidades de reparação aos danos.

2. Reparação - justiça de transição e cidadania

A reparação atua na justiça de transição como uma política que visa proporcionar algum tipo de compensação às vítimas das violações dos direitos humanos, seja em termos materiais, psicológicos ou simbólicos. Essa reparação pode se efetivar pela compensação financeira, reparação simbólica, assistência psicológica e o acesso à verdade, por exemplo. O acesso à verdade, eixo trabalhado no capítulo anterior, é fundamental para o processo de retratação do Estado e atua, por si só, como um dos pilares da reparação, pois proporciona um senso de justiça para as vítimas.

A justiça de transição, componente de um processo de mudança de regime cujas diferentes facetas são parte integrante desse processo incerto e excepcional, que tem lugar entre a dissolução do autoritarismo e a institucionalização da democracia, envolve uma série de medidas tomadas ao longo da redemocratização que vão além da criminalização de perpetradores, colaboradores e agentes da repressão. Os instrumentos a serviço da justiça de transição envolvem grande diversidade de esforços extrajudiciais, tais como investigações históricas oficiais, saneamentos, reparações, dissolução de instituições legadas pelo regime anterior e comissões da verdade. (SETEMY, 2020, p. 340)

A justiça de transição tem o papel de fortalecer a memória, reparar os danos, ainda que minimamente, e fortalecer o laço democrático, sendo um elemento fundamental para a consolidação da cidadania no processo pós-ditatorial. Reconhecer a verdade, consolidar a memória, é o primeiro passo para reparar o ocorrido. O campo da reparação é um dos pilares da justiça de transição, pois além de reconhecer o erro do Estado, também indeniza os sujeitos que foram direta ou indiretamente violentados durante o período.

A reparação permite que se reconheça novamente as vítimas como cidadãos dignos de direitos e não criminosos, pois parte do pressuposto fortalecido na memória e no reconhecimento da verdade, de que foi o Estado que cometeu crimes. Essas esferas estão entrelaçadas, não é possível falar de justiça de transição sem a memória, sem a reparação, sem a responsabilização e sem a reforma das instituições, só é possível tratar de transição democrática e cidadania com todos os elementos coexistindo.

Os mecanismos, ou dimensões, ou eixos, ou pilares, ou ferramentas, ou protocolos da justiça de transição são quatro: 1) o binômio memória e verdade; 2) a reparação integral; 3) a reforma das instituições; e 4) a responsabilização ou justiça, e que também pode ser explicitado na expressão perseguição aos violadores de direitos humanos. Não existe hierarquia entre estes mecanismos e eles são interdependentes entre si. É importante frisar que **se algum deles não for implementado, dificilmente o objetivo da reconciliação nacional virá a ocorrer** (STUTZ E ALMEIDA, 2022, p. 29)

Dentre todos os elementos apresentados como eixos da justiça de transição, pensando na dignidade dos diretamente envolvidos, a reparação talvez seja a mais importante para o campo da cidadania. Reconhecer a verdade, de fato, é também um avanço, sobretudo em termos coletivos, mas a reparação dos sujeitos violentados firma um compromisso do Estado em relação ao seu povo, em relação à sua culpa e em relação à democracia, sobretudo o ato de se desculpar com os indivíduos perseguidos, exilados, torturados e com as famílias dos desaparecidos e mortos.

O ato público de reparação torna a questão pecuniária envolvida no processo de reparação algo secundário. Ao serem reparados moralmente, os perseguidos voltam a sentirem-se plenamente reintegrados ao país que lhes deu as costas, tendo sua identidade recomposta. Foi exatamente isso que declarou Ana Maria Araújo Freire, viúva do educador Paulo Freire, no dia 26 de novembro de 2009, ao receber em seu nome a anistia post mortem: “Hoje Paulo Freire tem, depois de tantos anos, sua cidadania plenamente restabelecida”. (ABRÃO, TORELLY, 2010, p. 55)

2.1 Cidadania no Brasil e Argentina

O conceito de cidadania que aqui será utilizado é o apresentado por Marshall¹, que compreende a formação da cidadã como uma harmonia entre três esferas: direitos civis, políticos e sociais. Os direitos civis são os que contemplam as liberdades individuais, como a liberdade de expressão, a propriedade e a justiça. Os direitos políticos são os que dizem respeito à estrutura eleitoral, ao direito de votar e ao de se candidatar também. Os direitos sociais, por fim, são os que abarcam os direitos coletivos: educação, transporte, saúde e demais serviços sociais.

O pleno exercício desses direitos é o que configura, para Bobbio, o funcionamento da democracia. Sempre que tratamos de um período histórico com viés ditatorial, esses direitos desaparecem ou são suprimidos:

Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem os direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos. [...] a democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais; haverá paz estável, uma paz que não tenha a guerra como alternativa. (BOBBIO, 2004, p.1)

Apesar do Brasil e Argentina seguirem essa concepção de cidadania, o momento de consolidação de cada um dos direitos não se deu na linearidade apresentada por Marshall. No

¹ Marshall, T.H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

caso específico do Brasil, os direitos seguiram a ordem inversa, como bem apontado José Murilo de Carvalho:

[...] primeiro, vieram os direitos sociais, implantados em um período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular. Depois, os direitos políticos, de maneira também questionável, já que a maior expansão do direito de voto deu-se, em outro período ditatorial, em que os órgãos de representação política foram transformados em peça decorativa do regime. E finalmente ainda hoje, muitos direitos civis, a base da sequência de Marshall, continuam inacessíveis à maioria da população (CARVALHO, 2003, p. 219-220)

Na Argentina também é possível verificar tensões em relação aos direitos, sobretudo os políticos e civis. Mesmo que tenham tido sua independência formal em 1816 e tenham dado início a um processo de unificação e construção de identidade nacional, as diferenças regionais intensas e as ditaduras militares comprometeram o pleno exercício da cidadania. As mulheres só puderam participar das eleições em meados do século XX e os direitos de liberdade foram violentamente reprimidos nos regimes militares, principalmente no mais recente.

A transição democrática da Argentina é marcada pela reintegração dos direitos em sua plenitude, em oposição ao momento ditatorial no qual foram parcialmente anulados. Como bem evidenciado anteriormente, era uma preocupação latente do governo democrático levantar as pautas dos direitos humanos e rememorar as violações ocorridas durante a ditadura. O Brasil também, apenas após o fim da Ditadura Militar de 1964, com a Constituição de 1988, conhecida como nossa primeira “Constituição Cidadã”, começa a apresentar as três esferas do direito unidas e o compromisso com uma Educação para a Cidadania.

Percebe-se dessa forma que não existiu uma linearidade na construção da Cidadania nem no Brasil, nem na Argentina, devido a um histórico de colonização, regimes não democráticos e ditaduras militares. Somente após o fim das ditaduras recentes, é que ambos os países vão colocar em foco o exercício da cidadania como um valor nacional indispensável e, a partir desse momento, implementar políticas para seu pleno exercício que não viriam a ser interrompidas posteriormente.

É importante salientar que já existia uma ideia de formação cidadã em ambos os países antes da instauração do regime democrático pós-ditaduras recentes, mas essas formações não abarcavam a pluralidade política, muito menos a social. Estamos tratando de

cenários excludentes, que muitas das vezes não contemplavam certos grupos ou restringiam direitos. Como bem apresentado por Janaína Muniz da Silva:

Como pudemos perceber, Brasil e Argentina têm em comum, além do contexto geopolítico, uma história de formação social atravessada pela colonização europeia, pelas dinâmicas sociais de povos e etnias diversas, pelas disputas territoriais, pela proeminência de governos autoritários, pela democratização tardia e por tantos outros pontos de convergência.

Naturalmente, dentro da realidade de cada uma dessas sociedades, muitas formas de “fazer cidadania” se performaram, mas não podemos ignorar o fato de que, apesar da antecedência histórica argentina no que diz respeito à socialização e escolarização de seus cidadãos, estes dois países passaram por entraves históricos que comprometeram o processo de construção e afirmação de uma cidadania que fosse além das cartas políticas. (SILVA, 2013, p. 88)²

Tal perspectiva nos faz pensar nas ditaduras recentes como um momento de ruptura histórica e isso nos facilita uma análise das políticas educativas democráticas demarcadas temporalmente. Estabelecer essa ruptura nos é útil não apenas em termos metodológicos, mas também para conceber a importância desse momento para as histórias nacionais, seja com as políticas de memória argentinas, seja com a Constituição de 1988 no Brasil, elementos que evidenciam essa descontinuação, ou novo começo para o fazer democrático.

2.2 Justiça de transição no Brasil e Argentina: o caminho para reparação

Antes de partir para a análise das leis a respeito de ditadura, democracia e direitos humanos, é importante compreender como se constrói uma memória dentro da perspectiva do Estado e, mais além, como é possível organizar um passado referenciável em termos jurídicos. Esse passado positivado pelo jurídico, seguindo a perspectiva de François Ost, é fundamental para a construção de um discurso sobre o passado que corresponde, ao mesmo tempo em que cria, valores sociais:

A função principal do jurídico é contribuir para instituição da social: mais que proibições e sanções como se pensava anteriormente; ou o cálculo e gestão como se crê muito frequentemente na atualidade, o direito é um discurso performativo, um tecido de ficções operatórias que redizem o sentido e o valor da vida em sociedade (OST, 2005, p. 13)

Nesse sentido, para além da importância da História para a construção de memória, é importante compreender como o Estado percebe, positiva e interpreta a transição para o regime democrático de direito. A construção histórica funciona enquanto narrativa e pode, ou não, encontrar correspondência no que se têm em lei:

² SILVA, Janaína Muniz da. A Educação e a Construção da Cidadania na Escola Pública: uma análise da legislação educacional do Brasil e Argentina e da contribuição de suas diretrizes para o fortalecimento da cidadania democrática do eixo do Mercosul. Salvador, 2013.

A primeira função do Estado é, a esse respeito, garantir a existência durável desta comunidade histórica, inscrever sua ação numa história que lhe seja própria e contribuir, assim, para a realização da “ideia de direito” de que esta nação é portadora. (OST, 199, p. 61)

Então se percebe a dificuldade em se delimitar as narrativas históricas e a inscrição jurídica que é função do Estado, ambos funcionam temporalizando o passado a partir do presente e com isso, projetando perspectivas de futuro. O exercício retroativo desenvolvido tanto pelo Direito quanto pela História perpassa o tempo passado e o tempo presente, mas não cristalizam esses tempos, pois o revisitam, o reacendem e reinterpretam constantemente o que passou com base no que se vive e no que se propõe viver.

A percepção do tempo envolve as múltiplas dimensões da existência humana, pois as definições podem ser físicas, biológicas, sociais, psicológicas e/ou filosóficas. Um minuto de um dia corriqueiro e cotidiano simboliza o mesmo minuto de um sujeito enquanto foi torturado durante o período militar? Cronologicamente, podemos dizer que sim, mas psicologicamente, não. Para focar nos objetivos propostos aqui, iremos utilizar a construção temporal que perpassa o social, ou seja, a construção do tempo a partir da consolidação das instituições sociais que dão sentido ao tempo, um sentido que é socializado e que molda a vida coletiva.

Os problemas relativos ao tempo decerto deram margem, muitas vezes, a especulações. Entretanto a síntese em processo de desenvolvimento – representada, provavelmente, desde o nascimento dos Estados, por um conceito de tempo – e o desenvolvimento de técnicas e instituições de medição do tempo que está ligado a ela prestam-se uma análise das mais exatas, e não deixam margem para especulações. Nesse contexto, o “tempo”, ou, mais precisamente, sua determinação aparece como um meio de orientação, elaborado pelos homens com vistas a realizar tarefas sociais muito precisas, dentre as quais figura também a determinação dos movimentos dos corpos celestes. (ELIAS, 1998 p. 67)

É nesse tempo que se inscrevem os eventos que nos marcam, individual ou socialmente, esse tempo é o que permite se reconhecer que o Brasil passou por um estado de exceção durante 21 anos. Esse tempo passado é revisitado no presente através desses eventos, se consolida por ele historicamente e também juridicamente. O tempo passado é revisitado através de histórias, memórias, eventos que se registram por sua violência, grandeza, registro ou lembranças.

A perspectiva que se apresenta aqui é a de que o tempo se constrói socialmente, inscrito na existência coletiva, no mesmo período em que a existência coletiva se inscreve nesse tempo. Assim como os eventos que julgamos importantes são lembrados desse período, outros são esquecidos. Aquilo que se torna memória é selecionado no tempo para

representar o que não se quer esquecer e esse movimento, assim como uma fotografia, capta um recorte da temporalidade e não a totalidade, pois não é possível rememorar o inteiro passado no presente. Lembrar então é, também, um movimento de esquecer.

Mas construir uma memória não é um ato fechado, concreto e que se finaliza, é um exercício ativo e cotidiano. Uma ação constante de voltar ao passado, (re)lembrar, dar novos significados e construir coletivamente, seja em espaços físicos ou simbólicos, seja no ordenamento jurídico, como é o caso aqui, esses precedentes que julgamos dignos de guiar o contemporâneo.

Algo foi feito ontem que foi importante, e ainda hoje o é. Nesta memória ativa da tradição, a sociedade mergulha suas raízes que lhe garantem identidade e estabilidade, mas o perigo do imobilismo espreita, quando o pensamento se torna dogmático, ao passo que, carente de imaginação, a instituição se petrifica em suas figuras canônicas. (OST, 2005, p.40)

Feita essa breve introdução do papel do Estado, do registrado em lei, para a construção da memória para reparação: o que os Estados brasileiro e argentino fizeram, em termos jurídicos, para registrar no tempo social os regimes de exceção que viveram e reparar os sujeitos que foram vitimados?

2.3 Lei e transição

Comparar o processo constitucional da transição para a democracia tanto no Brasil quanto na Argentina é uma ferramenta para compreender as similitudes e os distanciamentos existentes entre os regimes, além de possibilitar traçar paralelos atualmente sobre a memória social e jurídica do período ditatorial.

2.3.1 Brasil

O marco inicial para tratar da transição brasileira é a Lei 6.683/79, mais conhecida como a Lei de Anistia, aprovada dia 28 de agosto de 1979, ainda durante o regime militar. O propósito dessa lei era reparar os perseguidos políticos e reparar os direitos que haviam sido perdidos. O texto legal concede anistia aos sujeitos que cometeram crimes políticos entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979.

Art. 1º É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexo com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares.

§ 1º - Consideram-se conexos, para efeito deste artigo, os crimes de qualquer natureza relacionados com crimes políticos ou praticados por motivação política.

§ 2º - Excetuam-se dos benefícios da anistia os que foram condenados pela prática de crimes de terrorismo, assalto, seqüestro e atentado pessoal.

Com base no que está positivado na própria lei, apenas os sujeitos que foram autuados como criminosos políticos durante o período supracitado é que teriam direito à anistia. Seguindo essa lógica e utilizando como eixo a leitura da doutora e professora Eneá de Stutz e Almeida (2022), não podemos afirmar que essa lei é uma lei de autoanistia ou que, de alguma maneira, perdoa os crimes cometidos por militares que se encontravam no poder durante o período ditatorial, justamente porque esses sujeitos não foram criminalizados durante o lapso temporal abarcado pela Lei de Anistia.

Outro aspecto relevante é que a Lei 6.683/79 não apaga os fatos ocorridos no período ditatorial, mas apenas as condenações dos supostos criminosos políticos, sendo, por essa lógica, uma lei de memória e não de esquecimento. François Ost (2005) vai conceituar a prática da anistia em anistias menores e anistias maiores, sendo as menores anistias apenas das penas e a as maiores dos fatos:

A anistia menor, que intervêm após a condenação, interrompe a execução das penas e apaga a condenação; entretanto, pelo menos o processo correu no seu tempo, pagando assim um tributo à memória. Em contrapartida, a anistia dos fatos extingue a ação pública, porque os fatos consideram não terem sido delituosos. Neste ponto, o efeito do desempenho jurídico atinge o seu ápice; agimos como se o mal não tivesse ocorrido; o passado é reescrito e o silêncio é imposto à memória. (OST, 2005, p. 172)

A anistia que ocorreu no Brasil, com a Lei 6.683/79 é, portanto, uma anistia menor, um tributo à memória e não anistia os responsáveis pelas torturas, mortes e perseguições durante o período ditatorial, pois esses responsáveis jamais foram criminalizados e, portanto, não poderiam ser anistiados. O que a Lei de Anistia nos revela então é que: pessoas foram autuadas por crimes políticos durante esse período, ou seja, agiram de maneira contrária ao desejado pelo governo vigente e que, em 1979 foram anistiados desses supostos crimes.

Essa narrativa jurídica, porém, muitas vezes parece se dissociar da narrativa política, já que muitas das vezes a Lei de Anistia de 1979 é encarada como uma lei de autoanistia, justamente pelo contexto político do momento de sua aprovação:

A despeito da norma legal, o ambiente político era de tentativa de formulação de uma espécie de acordo nacional com base no esquecimento para viabilizar uma abertura democrática. Em outras palavras, independente da natureza jurídica da anistia política que se fez em 1979, parece ter havido uma intenção tanto por parte do regime militar quanto de setores da sociedade civil de apagar os fatos ocorridos durante a ditadura,

ou pelo menos todos os fatos ocorridos antes de 28 de agosto de 1979, data da promulgação da Lei 6.683/79. (DE STUTZ E ALMEIDA, 2022, p. 8)

O próximo marco jurídico da transição no Brasil foi a Emenda Constitucional nº 26 de 27 de novembro de 1985, essa sim já após o fim do Regime Militar brasileiro. O conteúdo da Emenda Constitucional 26/85 reafirma aquilo que foi positivado na Lei de Anistia de 1979 e convoca uma Assembleia Nacional Constituinte:

Art. 4º É concedida anistia a todos os servidores públicos civis da Administração direta e indireta e militares, punidos por atos de exceção, institucionais ou complementares.

§ 1º É concedida, igualmente, anistia aos autores de crimes políticos ou conexos, e aos dirigentes e representantes de organizações sindicais e estudantis, bem como aos servidores civis ou empregados que hajam sido demitidos ou dispensados por motivação exclusivamente política, com base em outros diplomas legais.

§ 2º A anistia abrange os que foram punidos ou processados pelos atos imputáveis previstos no "caput" deste artigo, praticados no período compreendido entre 2 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979.

Mais uma vez aqui, já na transição democrática de fato, os sujeitos contemplados pela anistia são os criminosos políticos do período ditatorial, os que foram condenados por estarem em dissonância com o regime militar. Essa mesma concepção se mantém na Constituição Federal de 1988:

Art. 8º. É concedida anistia aos que, no período de 18 de setembro de 1946 até a data da promulgação da Constituição, foram atingidos, em decorrência de motivação exclusivamente política, por atos de exceção, institucionais ou complementares, aos que foram abrangidos pelo Decreto Legislativo nº 18, de 15 de dezembro de 1961, e aos atingidos pelo Decreto-Lei nº 864, de 12 de setembro de 1969, asseguradas as promoções, na inatividade, ao cargo, emprego, posto ou graduação a que teriam direito se estivessem em serviço ativo, obedecidos os prazos de permanência em atividade previstos nas leis e regulamentos vigentes, respeitadas as características e peculiaridades das carreiras dos servidores públicos civis e militares e observados os respectivos regimes jurídicos.

Posteriormente, em 1995, com a Lei 9.140 é criada a Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos. Essa lei reconhece como mortas as pessoas que desapareceram em razão de atividades políticas durante o período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979, seguindo o mesmo lapso temporal da Lei de Anistia de 1979. Aqui já vemos o Estado brasileiro assumindo a responsabilidade e o compromisso com a verdade objetiva de que no Brasil existiu um estado de exceção no qual pessoas foram mortas e perseguidas.

Até então o Estado tinha concedido perdão político apenas aos sujeitos que foram exilados ou exonerados durante o período do Regime Militar, agora, com a formação da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos, o governo assume, para além disso, as

mortes e desaparecimentos ocorridos durante esse período. Essa Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos foi o primeiro passo rumo à reparação aos abusos cometidos na mais recente ditadura brasileira, tanto com o reconhecimento da verdade, como também reparação financeira.

Art. 10. A indenização prevista nesta Lei é deferida às pessoas abaixo indicadas, na seguinte ordem:

I - ao cônjuge;

II - ao companheiro ou companheira, definidos pela Lei nº 8.971, de 29 de dezembro de 1994;

III - aos descendentes;

IV - aos ascendentes;

V - aos colaterais, até o quarto grau.

Seguindo essa mesma linha de reparação em 2002 é criada, através da Lei 10.559 a Comissão de Anistia, mas aqui há uma ampliação da esfera da reparação, não apenas os sujeitos mortos e desaparecidos têm direito à indenização, mas sim todos àqueles que foram perseguidos, torturados, exilados e/ou atingidos de alguma maneira por razão estritamente política:

Art. 2º São declarados anistiados políticos aqueles que, no período de 18 de setembro de 1946 até 5 de outubro de 1988, por motivação exclusivamente política, foram:

I - atingidos por atos institucionais ou complementares, ou de exceção na plena abrangência do termo;

II - punidos com transferência para localidade diversa daquela onde exerciam suas atividades profissionais, impondo-se mudanças de local de residência;

III - punidos com perda de comissões já incorporadas ao contrato de trabalho ou inerentes às suas carreiras administrativas;

IV - compelidos ao afastamento da atividade profissional remunerada, para acompanhar o cônjuge;

V - impedidos de exercer, na vida civil, atividade profissional específica em decorrência das Portarias Reservadas do Ministério da Aeronáutica nº S-50-GM5, de 19 de junho de 1964, e nº S-285-GM5;

VI - punidos, demitidos ou compelidos ao afastamento das atividades remuneradas que exerciam, bem como impedidos de exercer atividades profissionais em virtude de pressões ostensivas ou expedientes oficiais sigilosos, sendo trabalhadores do setor privado ou dirigentes e representantes sindicais, nos termos do § 2º do art. 8º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;

VII - punidos com fundamento em atos de exceção, institucionais ou complementares, ou sofreram punição disciplinar, sendo estudantes;

VIII - abrangidos pelo Decreto Legislativo nº 18, de 15 de dezembro de 1961, e pelo Decreto-Lei nº 864, de 12 de setembro de 1969;

IX - demitidos, sendo servidores públicos civis e empregados em todos os níveis de governo ou em suas fundações públicas, empresas públicas ou empresas mistas ou sob controle estatal, exceto nos Comandos militares no que se refere ao disposto no § 5º do art. 8º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;

X - punidos com a cassação da aposentadoria ou disponibilidade;

XI - desligados, licenciados, expulsos ou de qualquer forma compelidos ao afastamento de suas atividades remuneradas, ainda que com fundamento na legislação comum, ou decorrentes de expedientes oficiais sigilosos.

XII - punidos com a transferência para a reserva remunerada, reformados, ou, já na condição de inativos, com perda de proventos, por atos de exceção, institucionais ou complementares, na plena abrangência do termo;

XIII - compelidos a exercer gratuitamente mandato eletivo de vereador, por força de atos institucionais;

XIV - punidos com a cassação de seus mandatos eletivos nos Poderes Legislativo ou Executivo, em todos os níveis de governo;

XV - na condição de servidores públicos civis ou empregados em todos os níveis de governo ou de suas fundações, empresas públicas ou de economia mista ou sob controle estatal, punidos ou demitidos por interrupção de atividades profissionais, em decorrência de decisão de trabalhadores;

XVI - sendo servidores públicos, punidos com demissão ou afastamento, e que não requereram retorno ou reversão à atividade, no prazo que transcorreu de 28 de agosto de 1979 a 26 de dezembro do mesmo ano, ou tiveram seu pedido indeferido, arquivado ou não conhecido e tampouco foram considerados aposentados, transferidos para a reserva ou reformados;

XVII - impedidos de tomar posse ou de entrar em exercício de cargo público, nos Poderes Judiciário, Legislativo ou Executivo, em todos os níveis, tendo sido válido o concurso.

A criação da Comissão de Anistia e de um Regime do Anistiado Político simbolizou um grande avanço na esfera da reparação e na consolidação do regime democrático de direito. Apesar de não termos a responsabilização objetiva dos militares culpados pelas torturas e perseguições políticas, o Brasil avançava no campo da reparação das vítimas e o Estado brasileiro reconhecia os crimes cometidos contra a população.

A reparação só é possível com o esclarecimento da verdade plena e, por isso, caminhando nesse sentido, em 2011, através da Lei 12.528 é criada a Comissão Nacional da Verdade. Essa comissão tem o objetivo de esclarecer e investigar as violações de direitos humanos entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988 para garantir o direito à memória e à verdade, além de garantir a reconciliação nacional.

Instituída em 16 de maio de 2012 e encerrada em 18 de novembro de 2014, o objetivo da Comissão Nacional da Verdade se efetivou na elaboração de um relatório final que abarca

depoimentos de vítimas e agentes públicos e registros de audiências e sessões que se realizaram pelo país. Esse relatório é público e serviria tanto para garantir a memória dos fatos, quanto para reparar as vítimas e horrores cometidos durante a ditadura.

Entre a criação da Comissão da Anistia e da Comissão Nacional da Verdade, também foram elaborados outros projetos, como as Caravanas da Anistia que tinham como objetivo divulgar e promover atividades de educação e memória, inclusive divulgando os dados apresentados no relatório final da Comissão Nacional da Verdade. Infelizmente esse caminho que vinha sendo percorrido foi interrompido com o Golpe que levou ao impeachment de Dilma Rousseff e posteriormente com o mandato de Jair Messias Bolsonaro.

2.3.2 Argentina

Diferente do Brasil que optou por uma transição mais sustentada pelo eixo da reparação das vítimas, veremos que a Argentina passou por um processo de democratização distinto, levando também em conta a reparação, mas principalmente a responsabilização. A última ditadura argentina teve seu fim em 1983 e, meses antes de ocorrer as primeiras eleições democráticas após cerca de 7 anos de regime autoritário, os militares ainda no poder, promulgaram a Ley 22.924.

Essa lei é conhecida como Ley de Pacificación Nacional e tem um tom conciliatório que promove anistia tanto para perseguidos políticos, como também para os militares que perseguiram, torturaram e mataram civis:

ARTICULO 1° — Decláranse extinguidas las acciones penales emergentes de los delitos cometidos con motivación o finalidad terrorista o subversiva, desde el 25 de mayo de 1973 hasta el 17 de junio de 1982. **Los beneficios otorgados por esta ley se extienden, asimismo, a todos los hechos de naturaleza penal realizados en ocasión o con motivo del desarrollo de acciones dirigidas a prevenir, conjurar o poner fin a las referidas actividades terroristas o subversivas, cualquiera hubiere sido su naturaleza o el bien jurídico lesionado.** Los efectos de esta ley alcanzan a los autores, partícipes, instigadores, cómplices o encubridores y comprende a los delitos comunes conexos y a **los delitos militares conexos.**

(...)

ARTICULO 5° — **Nadie podrá ser interrogado, investigado, citado a comparecer o requerido de manera alguna por imputaciones** o sospechas de haber cometido delitos o participado en las acciones a los que se refiere el artículo 1° de esta ley o por suponer de su parte un conocimiento de ellos, de sus circunstancias, de sus autores, partícipes, instigadores, cómplices o encubridores.

(...)

ARTICULO 12. — Los Jueces Ordinarios, Federales, Militares u organismos castrenses ante los que se promuevan denuncias o querellas fundadas en la

imputación de los delitos y hechos comprendidos en el artículo 1º, **las rechazarán sin sustanciación alguna.** (grifos meus).

Assim, é possível ver aqui a diferença entre a Lei de Anistia de 1979 brasileira e a Ley de Pacificacion Nacional. A lei argentina abarca os militares ao pontuar que aqueles que agiram para prevenir as supostas atividades terroristas também são contemplados pela anistia. Além disso, no artigo quinto é colocado que ninguém poderá ser investigado ou interrogado, essa é uma lei de autoanistia e de esquecimento. Retomando o que foi apresentado sobre anistias por Ost (2005), a anistia proposta na Argentina é uma anistia maior, pois tem a intenção de apagar os fatos e pacificar a sociedade.

Entretanto, o intuito dos militares não se concretizou pois Raúl Alfonsín, em dezembro de 1983, ao se eleger no regime democrático, por meio da Ley 23.040, revogou a Ley de Pacificacion Nacional, não apenas pois ela ia contra a instituição da verdade, mas também pois ela não permitia que fossem responsabilizados àqueles que cometeram crimes contra a humanidade.

ARTICULO 1º — Derógase por inconstitucional y declárase insanablemente nula la ley de facto N° 22.924.

ARTICULO 2º — La ley de facto N° 22.924 carece de todo efecto jurídico para el juzgamiento de las responsabilidades penal, civil, administrativa y **militar** emergentes de los hechos que ella pretende cubrir, siendo en particular inaplicable a ella el principio de la ley penal más benigna establecido en el artículo 2º del Código Penal.

Além da revogação, Alfonsín instituiu a Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), também em dezembro de 1983, com o objetivo de investigar as violações que ocorreram durante os anos do regime militar. Aqui podemos ver um primeiro passo para a reparação e responsabilização já no mesmo ano no qual a ditadura terminou. Assim como a Comissão Nacional da Verdade, a CONADEP também produziu um relatório chamado Nunca Más que foi publicado dia 20 de setembro de 1984.

Nunca más serviu de base para o processo judicial contra os militares que seria conhecido como Juicio a las Juntas, realizado em 1985. Esse processo foi produzido contra os membros das Forças Armadas Argentinas que se ordenaram na ditadura no Processo de Reorganização Nacional. Dia 9 de dezembro de 1985 cinco militares foram condenados e destituídos de seus cargos. A projeção desse julgamento construiu uma narrativa política de reparação para a transição democrática argentina não só no imaginário nacional mas também internacional.

Essas condenações, porém, desagradaram fortemente às Forças Armadas³ e criaram um clima de instabilidade interna, o que levou a criação da Ley 23.492, mais conhecida como Ley de Punto Final. Essa lei fixava um prazo de 60 dias para apreciação e acusação de militares.

Artículo. 1º.-Se extinguirá la acción penal respecto de toda persona por su presunta participación en cualquier grado, en los delitos del artículo 10 de la Ley N° 23.049⁴, que no estuviere prófugo, o declarado en rebeldía, o que no haya sido ordenada su citación a prestar declaración indagatoria, por tribunal competente, antes de los sesenta días corridos a partir de la fecha de promulgación de la presente ley.

O clima de instabilidade permaneceu e em 1987 com a Ley 23.521 os membros da Forças Armadas não poderiam mais ser responsabilizados pelos crimes praticados durante a ditadura. Essa lei ficou conhecida como Ley de Obediencia Debida, justamente pois afirmava que os militares de baixa patente que cometeram crimes contra a humanidade os cometeram pois estavam cumprindo ordens de superiores.

É possível então notar um retrocesso no campo da responsabilização na Argentina, o principal pilar da justiça de transição do país. Se estabelece então, no campo jurídico e estatal, uma tendência favorável à anistia dos torturadores e ditadores, que se fortaleceu no governo de Carlos Menem, que durou de 1989 até 1999. Menem expandiu o perdão por meio de dez decretos já no final de 1989 e manteve a falsa ideia de conciliação social.

Apenas em 2003, o então presidente eleito Néstor Kirchner, através da Ley 25.779 revogou tanto a Ley de Punto Final quanto a Ley de Obediencia Debida. A partir da revogação dessas leis foi possível reativar os julgamentos e estabelecer novamente o compromisso com a verdade, reparação e responsabilização. Kirchner tem um papel fundamental nesse processo pois adotou, enquanto líder de Estado, uma postura de oposição aos atos antidemocráticos.

O então presidente se reuniu com as Mães da Praça de Maio, na Casa Rosada, logo no começo de seu mandato. As Mães da Praça de Maio, associação de mães argentinas que

³ “Pero los efectos del Juicio a las Juntas y el “punto 30” de diciembre de 1985 no tardaron en erosionar el vínculo entre el gobierno y los militares. Desde ese momento se abrió una nueva etapa en la relación entre las Fuerzas Armadas y Alfonsín (Canelo, 2006, p. 101), obligando al Poder Ejecutivo a tratar de lograr un acuerdo con el Jefe Mayor del Ejército -la fuerza de mayor poder entre las Fuerzas Armadas- bajo la “promesa democrática” de una amnistía para los condenados antes que finalizara su mandato, que sólo excluía a las cúpulas y a algunos comandantes de Cuerpo. Lo que Canelo (2006, p. 97) denomina como una “alianza inconfesable”. (BORELLI E OCHOA, 2016, p. 18)

⁴ Ley N° 23.049/84: promoveu mudanças no Código de Justiça Militar. A partir das alterações desta lei, militares que cometessem crimes que não fossem essencialmente militares, estariam sujeitos à justiça civil.

tiveram seus filhos assassinados ou desaparecidos durante a ditadura, possui um protagonismo importantíssimo na luta por justiça e verdade no país e, por isso, recebê-las na sede da presidência da República Argentina simbolizou uma retomada da justiça de transição do país.

Em 2004, é criado o Museu da Memória, na antiga Escuela de Mecánica de La Armada (ESMA), espaço que foi utilizado durante a ditadura como um dos principais centros clandestinos de tortura do regime militar argentino. O espaço atualmente conta com visitas guiadas e conscientização sobre a ditadura e direitos humanos.

Las casas hay que llamarlas por su nombre y acá si ustedes me permiten, ya no como compañero y hermano de tantos compañeros y hermanos que compartimos aquel tiempo, sino como Presidente de la Nación Argentina vengo a pedir perdón de parte del Estado nacional por la vergüenza de haber callado durante 20 años de democracia por tantas atrocidades (discurso de Néstor Kirchner na inauguração do Centro de Memória na Esma).

2.4 Reparação nos anos recentes

Comparando as duas experiências de transição através das leis pós-ditadura é possível ver que o caminho de fortalecimento da democracia não é linear em nenhum dos países, porém, o Brasil em nenhum momento se comprometeu com o aspecto da responsabilização dos militares como a Argentina, ainda que esse processo também tenha sido interrompido. Podemos ver um reconhecimento e reparação latente no Brasil, ao menos até o governo de Michel Temer.

A partir desse momento, é observado o início do desmonte das políticas de memória e verdade com o esvaziamento da Comissão de Anistia, modificando seu caráter de formulador e executor dessas políticas e interrompendo a continuidade de seus projetos (SILVA, 2021, p. 307).

Quando Temer assume a presidência é possível ver um desmonte contínuo da Comissão de Anistia. No dia 02 de setembro de 2016, através de quatro portarias, 19 dos 24 membros atuantes da Comissão foram substituídos, o que descaracterizou o trabalho que vinha sendo feito e ainda acarretou na retirada do pedido de desculpas público das cerimônias oficiais.

Entre os conselheiros que votaram contra a continuidade do pedido de desculpas, alguns argumentaram que, como a decisão final era do ministro, não cabia ao conselho da Comissão realizar o pedido de desculpas; se fosse revertida a concessão da anistia, o pedido de desculpas poderia servir de fundamento para impugnações judiciais contra a decisão do ministro. Outros afirmaram simplesmente ser indevido um pedido de desculpas. Segundo a ex-conselheira Rita Sipahi, “Era comum ouvirmos dos(as) anistiados(as) ser aquele momento [do pedido de desculpas] o mais importante de todo o processo” (CATEB et al., 2020, p. 159)

Além disso, em 2017, cento e trinta pedidos foram negados, enquanto apenas cinquenta e oito foram aprovados, uma prática incomum quando comparada com a dos anos anteriores⁵. Essa descaracterização se perpetuou até o fim do governo Temer e se intensificou na gestão Bolsonaro. A partir de 2019, a Comissão passou a ser composta por membros que seguiam o discurso adotado por Jair Bolsonaro: não ocorreu ditadura no Brasil...

Já no final de 2016 a Comissão havia perdido qualquer tipo de autonomia. E piorou muito, porque a gestão ministerial e a composição da Comissão desde o início de 2019 sequer admitem que houve um Estado de Exceção no Brasil. Os Requerentes, com alguma frequência, são chamados de terroristas durante as sessões de apreciação de seus pedidos perante a Comissão. É muito triste (DE STUTZ E ALMEIDA, 2020, p. 9).

A reparação então, ainda sendo o pilar da Justiça de Transição no Brasil, se debilitou bastante nos últimos anos, o que colaborou para o enfraquecimento da memória da Ditadura Militar como um período repressivo e violento da história nacional. O fim da reparação, aliado à negação do Estado de Exceção inviabilizou ainda mais um campo que já era inexistente no Brasil: o da responsabilização. Se não existiu Ditadura, ou seja, se a verdade e a memória são negadas, logo, não existe quem reparar e nem quem responsabilizar, pois não ocorreu nenhum crime por parte do Estado. Por isso que os eixos da Justiça de Transição são indissociáveis, a falta de um deles já compromete todo o processo de fortalecimento da democracia.

Já na Argentina, nos anos mais recentes, por meio da da Ley N° 26.691 de 2011, foram estabelecidas diretrizes para a preservação de locais de memória. Essa lei foi intitulada como “Preservación, Señalización y Difusión de Sitios de Memoria do Terrorismo de Estado”. As disposições apresentadas se limitam a três áreas básicas: preservação, sinalização e difusão, isso significa que a lei estabelece a obrigação da preservação e proteção de espaços de memória, bem como a sinalização e identificação desses locais e a promoção de atividades educativas que sensibilizem e eduquem sobre o período.

ARTICULO 1º - Declárense Sitios de Memoria del Terrorismo de Estado, en adelante Sitios, a los lugares que funcionaron como centros clandestinos de detención, tortura y exterminio o donde sucedieron hechos emblemáticos del accionar de la represión ilegal desarrollada durante el terrorismo de Estado ejercido en el país hasta el 10 de diciembre de 1983.

⁵ “A Comissão de Anistia, à época ainda alocada no Ministério da Justiça, tinha como procedimento que, após aprovado o pedido de concessão da anistia, este fosse encaminhado para que fosse referendado pelo ministério. Ao noticiar a suspensão do pedido de desculpas, o jornal Gazeta do Povo informou que durante os governos petistas foram raros os casos em que o referido ministério não corroborou com alguma decisão da comissão, situação que se inverteu no governo Temer, sendo que, em 2017, cento e trinta pedidos foram negados, enquanto apenas cinquenta e oito foram aprovados.” (FERNANDES, 2022, p. 8)

ARTICULO 2° - El Poder Ejecutivo nacional garantizará la preservación de todos los Sitios a los fines de facilitar las investigaciones judiciales, como asimismo, para la preservación de la memoria de lo acontecido durante el terrorismo de Estado en nuestro país.

ARTICULO 3° - Quedan comprendidos en el ámbito de aplicación de la presente ley todos aquellos Sitios respecto de los cuales existieron pruebas suficientes sobre su funcionamiento como Sitios. A estos efectos se considerará el informe producido por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (Conadep), los testimonios vertidos en procesos judiciales y los registros obrantes en el Archivo Nacional de la Memoria dependiente de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación.

ARTICULO 4° - Será autoridad de aplicación de esta ley, la Secretaría de Derechos Humanos, dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

Juntamente com essas políticas de memória, surgiu também, ainda em 2011 o Registro Único de Víctimas del Terrorismo de Estado (RUVTE). Esse registro foi criado para facilitar a criação de relatórios confiáveis que divulgassem os nomes das vítimas do terrorismo de Estado, o que inclui desaparecidos, torturados, assassinados ou sujeitos que sofreram perseguição e/ou outras formas de violência.

Através dessas listas, que são divulgadas amplamente no site oficial do governo argentino, as vítimas e os familiares podem obter um reconhecimento não apenas governamental, mas também um reconhecimento social, coletivo, o que facilita na obtenção dos benefícios e programas de assistência, que são as formas de reparação oferecidas pelo governo da Argentina.

A última lista de vítimas atualizada, dividida em duas partes e contando no total com 8631 nomes, foi divulgada em 2015, mas a listagem mais recente de locais utilizados para a tortura é de junho de 2022, também elaborada e divulgada pela RUVTE. No mesmo ano também foi publicado o arquivo intitulado “Fundamentos Conceptuales e Información Estadística”.

Esse documento detalha o processo de listagem das vítimas e dos locais de tortura, mais uma ferramenta de divulgação de informação e de reavivamento da memória coletiva. As datas recentes de publicação que podem ser acessadas pelo site da Argentina na aba Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, evidencia que, diferente do Brasil, o trabalho de reparação não teve uma forte ruptura nos últimos anos. Essa ruptura pode ser um dos elementos que colabore com a dificuldade em manter todos eixos da justiça de transição brasileira e não apenas a reparação.

Ao cessar as reparações, o Estado, conseqüentemente, deixa de se responsabilizar pelo período ditatorial. O compromisso em restituir as vítimas acompanha o pressuposto de

culpabilidade por parte do governo e quando se interrompem as reparações aos sujeitos violentados, por não acreditar que esses mereçam a reparação, significa que não ocorreu repressão que precise ser corrigida. Essa associação leva ao eixo da justiça de transição mais debilitado no Brasil, o da responsabilização.

3. Responsabilização

A responsabilização, um dos pilares da Justiça de Transição, refere-se ao processo de imputar os crimes e violações de direitos humanos aos agentes responsáveis por eles durante os anos do Estado de Exceção. Os períodos ditatoriais, tanto brasileiro quanto argentino, são marcados por violações sistemáticas dos direitos humanos cometidas pelas Forças Armadas enquanto chefes de Estado, essas violações, como já apresentado, incluem torturas, assassinatos, desaparecimentos e vários outros abusos.

Um dos papéis principais da Justiça de Transição é lidar com essa violação, com o intuito posterior de promover uma reconciliação da sociedade, restaurando um processo de confiança dos civis em relação ao Estado. Para que essa confiança seja restabelecida é fundamental identificar, processar e punir os responsáveis pelos crimes que foram cometidos, pois essa é uma das maneiras de reparar as vítimas e permitir que elas existam para além do crime que lhes foi cometido.

Os tribunais de anistia, os processos criminais e as comissões da verdade são ferramentas que atuam com o objetivo de identificar os perpetradores dos crimes e obter justiça para as vítimas. Para além das vítimas, toda sociedade é beneficiada pela responsabilização dos culpados, pois ela envia a mensagem de que a impunidade não será permitida e gera um registro histórico e jurídico dos eventos ocorridos.

Responsabilizar é o símbolo do reconhecimento do Estado de que cometeu crimes e de que não podem ser praticados novamente. A punição é uma obrigação política do Estado de direito que surge após o fim de uma ditadura promovida por um Estado violador de direitos. É a forma de comprometer-se com afimco com o não retorno a outro período de violência institucional sistemática. Através da punição, o Estado afirma que não tolerará outras violações semelhantes, e o povo, vítimas diretas ou não, se vê representado neste discurso. (GOMES, 2022, p.175)

Ainda que de maneiras distintas, é possível ver que no campo jurídico a justiça de transição se efetivou tanto no Brasil quanto na Argentina. O grande diferencial entre os dois países é justamente o campo da responsabilização, enquanto no Brasil caminha até os dias atuais vagarosamente nesse eixo, a Argentina condenou à prisão diversos militares que atuaram de forma criminosa durante a ditadura mais recente.

Buscando uma suposta paz nacional e uma reconciliação imediata pós-ditadura, o Estado brasileiro acabou não implementando a responsabilização, o que perverteu os demais eixos, uma vez que não deputar os culpados é ferir com a memória e a verdade, desrespeitar

as vítimas, então falhar na reparação e permitir uma continuidade de uma cultura de violência política, também fracassando na reforma das instituições.

As condenações pelos crimes contra a humanidade são, ao mesmo tempo, uma forma de manter acesas as memórias das vítimas envolvidas na narrativa judicial, e de retirar-lhes, posteriormente, a condição de vítima, pois ela deixa de ser responsável por provar sua situação diante de toda a sociedade, uma vez que esta já está afirmada numa sentença judicial, pois “responsabilização individual de uma pessoa é ela mesma uma ação social, um ato performativo”, capaz de elucidar situações até então controversas. (GOMES, 2022, p.175)

O cenário político atual revela uma cisão de memórias acerca do regime no Brasil, o que pode ser explicado pela falha na justiça de transição. A falta de responsabilização pode ter construído no imaginário social de alguns grupos o cenário de que o regime agiu dentro de uma certa legalidade e, portanto, não carecia de responsabilizar os militares que governavam durante o período, narrativa política essa que é sustentada pelas Forças Armadas brasileiras até os dias atuais.

É ilusório pensar que esses conflitos não ocorrem também na Argentina, porém, as disputas de narrativa ocorrem lá com o fato, positivado no ordenamento jurídico, de que os militares foram culpabilizados pelos crimes que cometeram contra a nação argentina, o que confere mais legitimidade à memória coletiva de que o regime agiu de forma criminosa.

Além disso, o processo de julgamento funciona de maneira catártica para as vítimas, pois permite que seja possível encerrar um ciclo. Evidentemente que os traumas e as marcas de um processo violento não somem instantaneamente com a responsabilização dos culpados, mas essa ação possibilita que a então vítima possa existir agora para além desse papel, encerra judicialmente esse capítulo, é a possibilidade de perdão, de reconciliação e de uma nova história.

O julgamento, nessa perspectiva, pode ser visto como uma etapa importante para que os fatos sejam revividos, discutidos, elucidados e, enfim, encerrados. É um “palco” necessário para o reencontro da vítima e do seu carrasco, agora em posições invertidas, de modo a possibilitar, finalmente, que a vítima conte sua história e seja, de fato, ouvida. É o local de reconhecimento e de entendimento, e o primeiro passo para o perdão. (GARAPON, 2002. p. 57)

O perdão que aqui está empregado é o perdão como um processo em que a vítima e o violentador reconhecem conjuntamente a verdade e buscam uma reconciliação, uma nova história que têm um caráter social, não se trata de perdão no sentido de esquecer o que ocorreu, mas um perdão que só é possível pela justiça. Apenas com a responsabilização, ou

seja, imputar ao violentador o papel de violentador perante o Estado e a sociedade, é que a vítima pode deixar de reivindicar o papel de vítima.

O perdão é simultaneamente um ato tanto de memória quanto de remissão: o apagamento deliberado de uma ofensa bastante real. O ofendido deixa o ofensor quite de uma falta, cuja realidade é reconhecida pelos dois protagonistas. [...] Assim, o homem do ressentimento (a vítima), o homem do remorso (o culpado), se libertam juntos de um passado obsessivo e se tornam disponíveis para um futuro novamente promissor: “O perdão é uma espécie de cura da memória” escreve Ricouer: “liberado do peso da dívida, a memória é libertada para grandes projetos. O perdão oferece um futuro à memória” (OST, 2005, p. 164)

É saudável que existam disputas de poder dentro de uma democracia, porém, no Brasil, os reflexos da ditadura mal superada por uma justiça de transição não amparada por suas quatro dimensões, não permitem que exista essa disputa dentro dos termos de uma plena democracia nem que seja concebível um novo futuro democrático, pois ainda não foi possível superar a ditadura, não foi possível o perdão. As vítimas seguem reivindicando que sejam vistas como vítimas pois os violentadores não se reconhecem como tal e o próprio Estado brasileiro também não.

O fato é que as violações de direitos humanos nas democracias brasileira e argentina se reconhecem num passado próximo. Não é possível afirmar categoricamente que os julgamentos dos crimes das ditaduras podem ajudar as democracias no tocante a prevenir totalmente um retorno ao cometimento dos mesmos crimes pois não há formas tangíveis de auferir esse fato. Todavia, partindo do pressuposto de que os julgamentos das violações de direitos humanos rompem com o passado autoritário e são capazes de prevenir a volta de outras ditaduras, observamos, pela análise das democracias dos países estudados que as condenações penais criam um consenso democrático na população, que, familiarizada com as reivindicações de direitos, resistem mais facilmente às investidas para sua retirada. (GOMES, 2022, p. 206)

3.1 Brasil e a responsabilização

Caminhando para o fim da ditadura militar no Brasil foi promulgada a Lei de Anistia de 1979, como já apresentado, a lei tinha como objetivo promover a conciliação nacional e restabelecer a paz política. A Lei de Anistia concedeu anistia aos opositores do regime, mas também acabou servindo de pretexto para não responsabilizar os agentes do Estado acusados de crimes políticos.

O entendimento que os militares tiveram da lei é que ao anistiar os sujeitos que cometeram crimes políticos ou conexos, a anistia também iria abarcar os militares que torturaram ou perseguiram os civis. Essa interpretação considera que os crimes cometidos por militares seriam os crimes conexos, uma consequência dos crimes praticados pelos opositores do regime militar.

Art. 1º É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou **conexo** com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares.

§ 1º - Consideram-se **conexos**, para efeito deste artigo, os crimes de qualquer natureza relacionados com crimes políticos ou praticados por motivação política.

Abarcar os crimes conexos significa que não apenas as manifestações de oposição ao regime ou participação em organizações políticas proibidas seriam acobertadas pela anistia, mas também os crimes relacionados ou associados a essas atividades políticas. Na interpretação dos militares os crimes conexos incluíram uma série de violações de direitos humanos cometidos durante o regime, a ideia seria que esses crimes estariam diretamente relacionados às atividades políticas de oposição, seriam consequências de um crime inicial.

No direito, ao tratar de “crime conexo” se trata de crimes que possuem uma relação ou ligação entre si. Essa conexão pode se dar de diversas formas e o significado pode variar de acordo com o sistema jurídico e o contexto social. A conexão pode se dar por fatores temporais, dependência entre os atos ou finalidade dos crimes. Essa interpretação de que a Lei de Anistia é uma lei de autoanistia é majoritária até hoje e serviu de base para que diversos militares não fossem responsabilizados pelos crimes cometidos durante a ditadura.

No entanto, muitos pesquisadores argumentam que os homicídios e torturas não deveriam ser anistiados ainda que a lei fosse de autoanistia pois são crimes de lesa-humanidade. Mesmo seguindo a linha de raciocínio desses pesquisadores, nenhum militar foi responsabilizado pelos crimes em nome do Estado até 1979, o que significa que não poderiam ser anistiados pois não existiam motivos para perdão daqueles que, até então, eram considerados inocentes.

A menção aos crimes conexos realmente demandava uma extraordinária capacidade de tergiversação, dada a esdrúxula circunstância de o projeto anistiar pessoas desconhecidas e não condenadas. A fórmula obscura foi adotada porque o governo não estava apenas preocupado com torturadores. Ao anistiar os “crimes políticos ou praticados por motivação política”, o projeto garantia que, no futuro, nenhum militar seria punido em função das ilegalidades praticadas durante a ditadura. (FICO, 2010, p.321)

A lei permitiu o retorno dos opositores do regime, libertação de presos políticos e o restabelecimento dos direitos de vários sujeitos considerados subversivos, porém, a aprovação dessa lei só foi possível pois existia o entendimento político por parte das Forças Armadas de que os militares também seriam anistiados. Esse processo foi muito complexo e

dividiu as interpretações, mas o que de fato aconteceu foi que a lei teve um impacto considerado para a abertura política gradual e lenta, o que culminou com as eleições indiretas em 1985 e a redemocratização sem reformas políticas significativas.

Em 2008, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) propôs a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 153, com o objetivo de rever a compatibilidade do parágrafo 1º do artigo 1º da Lei de Anistia com a Constituição Federal de 1988. A OAB argumentava nesta ADPF que a lei não poderia ser interpretada abrangendo os crimes de tortura praticados pelos agentes do Estado durante o período ditatorial, pois esses crimes contra os direitos humanos seriam imprescritíveis e inafiançáveis, não podendo ser anistiados.

De acordo com a OAB, há flagrante controvérsia constitucional no âmbito da aplicação da Lei de Anistia, na medida em que trata de crimes comuns da mesma forma que os crimes cometidos com motivação política, equiparando-os. A petição invocou os descumprimentos dos direitos fundamentais da isonomia, do direito à informação, dos princípios republicanos e democráticos e da dignidade da pessoa humana (GOMES, 2022, p. 125)

A OAB sustentava que a concessão de anistia a crimes de tortura e violações dos direitos humanos seria incompatível com os princípios constitucionais de justiça, dignidade humana e não retroatividade da lei penal mais gravosa. Isso significa que considerar os crimes cometidos por militares como crimes conexos e, portanto, passíveis de anistia era descumprir os preceitos da Constituição Federal de 1988.

EMENTA: Lei Nº 6.683/79, a chamada “Lei de Anistia”. Artigo 5º, CAPUT, III e XXXIII da Constituição do Brasil; Princípio democrático e princípio republicano: não violação. Circunstâncias históricas. Dignidade da pessoa humana e tirania dos valores. Interpretação do direito e distinção entre texto normativo e norma jurídica. Crimes conexos definidos pela Lei N 6.683/79. Caráter bilateral da anistia, ampla e geral. Jurisprudência do Supremo Tribunal Federal na sucessão das frequentes anistias concedidas, no Brasil, desde a República. Interpretação do direito e leis-medida. Convenção das Nações Unidas contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes e Lei nº 9.455 de 7 de abril de 1997, que define o crime de tortura. Artigo 5º, XLIII da Constituição do Brasil. Interpretação e revisão da Lei da Anistia. Emenda Constitucional Nº 26, de 27 de novembro de 1985, Poder Constituinte e “auto-anistia”. Integração da anistia da Lei de 1979 na nova ordem constitucional. Acesso a documentos históricos como forma de exercício do direito fundamental à verdade.

[...]

3. O arguente alega ser notória a controvérsia constitucional a propósito do âmbito de aplicação da “Lei de Anistia”. Sustenta que “se trata de saber se houve ou não anistia dos agentes públicos responsáveis, entre outros crimes, pela prática de homicídio, desaparecimento forçado, abuso de autoridade, lesões corporais, estupro e atentado violento ao pudor contra opositores políticos ao regime militar”

[...]

8. Por fim, alega que os atos de violação da dignidade humana não se legitimam com a reparação pecuniária [Leis nº 9,140 e 10.559] concedida às vítimas ou aos seus familiares, vez que os responsáveis por atos violentos, ou aqueles que comandaram esses atos, estariam “imunes a toda punição e até mesmo encobertos pelo anonimato”

A arguição da Ordem dos Advogados do Brasil reforça a ideia dos eixos da Justiça de Transição interligados, uma vez que explicita que a falta de impunidade também impede a reparação dos danos às vítimas, pois a reparação pecuniária não é o suficiente tendo em vista que nenhum dos responsáveis foi devidamente julgado e responsabilizado pelos crimes.

Em 2010, o Supremo Tribunal Federal julgou a ADPF 153 e decidiu, por maioria, que o parágrafo 1º do artigo 1º da Lei de Anistia de 1979 era sim compatível com a Constituição Federal, isso porque o STF esclareceu que a lei só poderia ser entendida a partir do contexto de sua produção, inclusive alegando que a Lei de Anistia, da forma como foi redigida e instaurada, permitiu a transição para o regime democrático.

Uma das consequências diretas da percepção da Lei de Anistia como uma lei que anistiava também os militares foi a incapacidade do Brasil de desenvolver o eixo da responsabilização. Mesmo com o relatório produzido pela Comissão Nacional da Verdade em 2014, que documentou diversas violações e apresentou 377 nomes de acusados pela violação de direitos humanos, não ocorreram ações judiciais contra militares que resultaram em condenações até 2021.

Mesmo com o reconhecimento, por exemplo, de Carlos Brilhante Ustra como torturador perante o Estado brasileiro, isso não resultou em condenações. Ustra era chefe de centros de tortura e assassinado e foi reconhecido por isso tanto nacional quanto internacionalmente, entretanto nunca foi condenado pelos crimes que lhe foram atribuídos, grande parte por conta da interpretação de que a Lei de Anistia era ampla e irrestrita para os agentes do regime militar.

Em 2018, a Corte Interamericana de Direitos Humanos emitiu uma sentença ao Estado brasileiro, declarando que o Estado tinha a obrigação de investigar, processar e punir os responsáveis por crimes de violações de direitos humanos e tortura, mesmo com a Lei de Anistia e suas interpretações sendo abarcadas pela Constituição Federal.

Caso Herzog e outros Vs. Brasil. Exceções Preliminares, Mérito, Reparações e Custas.

Sentença de 15 de março de 2018

Resumo: Este caso foi submetido pela Comissão Interamericana, em 22 de abril de 2016, e se relaciona à situação de impunidade em que se encontram a detenção arbitrária, tortura e morte do jornalista Vladimir Herzog, ocorrida em 25 de outubro de 1975, durante a ditadura militar brasileira.

Sentença: A Corte declarou a responsabilidade do Estado do Brasil pela violação dos direitos às garantias judiciais e à proteção judicial, em consequência da falta de investigação, julgamento e punição dos responsáveis pela tortura e assassinato de Vladimir Herzog, cometidos em um contexto sistemático e generalizado de ataques à população civil, bem como pela aplicação da Lei de Anistia No. 6683/79 e de outros excludentes de responsabilidade proibidos pelo Direito Internacional em casos de crimes de lesa-humanidade. Além disso, a Corte considerou que o Estado é responsável pela violação do direito de conhecer a verdade, em virtude de não haver esclarecido judicialmente os fatos violatórios do caso e não haver concluído sobre as respectivas responsabilidades individuais em relação à tortura e assassinato de Vladimir Herzog. Do mesmo modo, considerou que o Estado é responsável pela violação do direito à integridade pessoal, em detrimento de Zora Herzog, Clarice Herzog, Ivo Herzog e André Herzog, mãe, esposa e filhos do senhor Herzog. (CORTE IDH, 2018, p. 53)

Ainda assim, apenas em 2021 que o primeiro réu foi condenado criminalmente por atos do regime militar. Carlos Alberto Augusto foi condenado por tortura, execução e ocultação de cadáver do ex-fuzileiro naval Edgar de Aquino Duarte. O desaparecimento da vítima até os dias de hoje impediu que o crime fosse prescrito e permitiu a condenação.

O delegado aposentado Carlos Alberto Augusto, conhecido como “Carlinhos Metralha” ou “Carteira Preta”, se tornou o primeiro réu a ser condenado criminalmente por atuar na perseguição a opositores do regime militar brasileiro (1964-1985). Sentenciado pela 9ª Vara Criminal Federal de São Paulo a dois anos e 11 meses de prisão, Augusto foi acusado pelo Ministério Público Federal pelo crime de sequestro qualificado do ex-fuzileiro naval Edgar de Aquino Duarte, desaparecido há meio século. (VENDRUSCOLO, 2021)

Dessa maneira, é possível ver que apenas em um passado extremamente recente que o Brasil conseguiu condenar criminalmente o primeiro militar por crimes da ditadura que teve seu começo quase 60 anos atrás. As condenações ainda que tardias têm um impacto significativo na construção e divulgação da verdade sobre esse acontecimento. Em breve os sujeitos que vivenciaram a ditadura não estarão mais aqui para nos contar o que ocorreu e esses registros jurídicos e históricos serão as fontes de construção da memória coletiva sobre o Regime Militar brasileiro.

3.2 Argentina e a responsabilização

A política efetiva de responsabilização na Argentina começou em 2003, quando o então presidente Néstor Kirchner revogou as Leis de Ponto Final e de Obediência Devida. Essa revogação permitiu que fossem retomadas as investigações que se iniciaram logo após o fim da ditadura e, a partir de então, os tribunais argentinos começaram uma série de julgamentos de militares que estavam envolvidos nos crimes contra a humanidade.

Ao longo dos anos, centenas de militares foram acusados, julgados e condenados pelos mais diversos crimes, entre eles tortura, sequestro, assassinato e outras violações de direitos humanos. Enquanto ocorriam os julgamentos, conjuntamente foram criados espaços de memória, o que uniu as vertentes da Justiça de Transição. Entre os militares mais famosos condenados, os de alto escalão, temos alguns nomes que foram significativos para o fortalecimento da democracia Argentina.

As punições na Argentina, que acabaram por protagonizar a justiça de transição e a própria transição democrática no país, foram o caminho encontrado rumo à estabilidade política democrática. A proximidade com as normas de direito internacional de direitos humanos do SIDH são o grande fundamento das punições e o meio pelo qual se pretende obter uma cultura de respeito aos direitos humanos (GOMES, 2022, p. 212)

Um dos nomes mais importantes condenados foi Jorge Rafael Videla, general do exército argentino que governou o país durante a ditadura, mais precisamente de 1976 até 1981. Videla foi o primeiro líder da junta militar que governou o país e mesmo depois que foi sucedido por Roberto Viola, Videla continuou exercendo influência no regime. Por ter tido o maior tempo de governo, muitas políticas repressivas e violações generalizadas dos direitos humanos foram perpetradas durante seu mandato.

Videla foi ainda condenado a prisão perpétua no Julgamento da Junta, ainda em 1986, passou cinco anos na prisão, mas em 1990, durante o governo de Carlos Menem, através dos decretos 2741/90 e 2742/90, recebeu indulto. Em 2003 o indulto foi julgado nulo e em 2008 foi preso novamente, falecendo na prisão em 2013. Após a renúncia de Videla, quem assumiu foi Roberto Viola no dia 29 de março de 1981, o mandato foi curto e se encerrou no mesmo ano e Viola foi preso em 1983, mas foi libertado em 1989 devido a problemas de saúde que acarretaram sua morte em 1994.

Leopoldo Galtieri foi quem assumiu depois de Roberto Viola. O governo de Galtieri é lembrado principalmente pelo conflito das ilhas Malvinas e pela renúncia após a derrota para o Reino Unido. Ele foi indiciado em 1986 pela sua atuação na Guerra de Malvinas e foi sentenciado a doze anos de prisão, assim como os demais recebeu indulto em 1990 mas foi novamente julgado em 2002 e faleceu em 2003 em prisão domiciliar.

O último presidente do regime militar argentino foi Reynaldo Bignone, assumiu o cargo em julho de 1982 e permaneceu até dezembro de 1983. O governo de Bignone é marcado pela “abertura democrática”, já que o regime militar estava enfraquecido pelas crises econômicas e o fracasso na Guerra das Malvinas. Essa abertura, porém, é marcada por

uma série de medidas que buscavam proteger os militares responsáveis pelas violações dos direitos humanos, entre elas a lei de autoanistia. Apesar da tentativa, ao assumir a presidência, Raúl Alfonsín revogou a autoanistia e estabeleceu a Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas.

Em 2010, Bignone foi condenado a 25 anos de prisão e em 2011 à prisão perpétua, vindo a falecer em 2018 ainda cumprindo suas penas. Para além dos presidentes, outros líderes da Junta Militar foram condenados, entre eles Emilio Eduardo Massera, um dos comandantes do centro de detenção clandestino ESMA e Alfredo Astiz, capitão da marinha, que ainda se encontra vivo e cumprindo sua pena de prisão perpétua que foi decretada em 2017.

Outros militares de menor escalão e de penas inferiores também foram condenados ou sofreram retaliações. Entre as formas de punição aos militares envolvidos na ditadura argentina também ocorreu o rebaixamento de patente, mas as condenações judiciais e penas de prisão foram as formas mais comuns de responsabilização. As medidas de punição variaram de acordo com a gravidade dos crimes cometidos, com base nas evidências apresentadas nos processos judiciais. Além dos rebaixamentos de patente, outros militares foram expulsos das Forças Armadas, tiveram suas aposentadorias cassadas ou enfrentaram outras formas de sanções disciplinares.

Em 2004, a Argentina julgava cerca de dezenove (19) casos de violações da ditadura por ano, ao passo em que o Brasil não julgou nenhuma. A Argentina é um dos países que mais julgou violações de direitos humanos no mundo e é o que mais julgou crimes da ditadura na América Latina. Até 2016 foram cento e cinquenta e seis (156) julgamentos, seiscentos e sessenta e nove (669) condenados e sessenta e dois (62) absolvidos em um contexto com mais de duas mil e trezentas (2300) pessoas acusadas. Em 2017 foram condenadas mais de quarenta e oito (48) pessoas na causa Esma. (GOMES, 2022, p. 207)

Esses dados destacam os esforços da Argentina para lidar com o legado de violações dos direitos humanos cometidas durante a ditadura militar que ocorreu no país entre 1976 e 1983. O processo de justiça e responsabilização pelos crimes cometidos durante esse período tem sido um processo longo e complexo, mas os números mencionados indicam o compromisso da Argentina em buscar a verdade, a justiça e a reparação para as vítimas.

Esse compromisso com a responsabilização não é uma garantia inalienável de que não irá se repetir uma ditadura, porém a Argentina é reconhecida como um dos países que mais julgou violações de direitos humanos no mundo e o que mais julgou crimes da ditadura na América Latina, e isso confere ao país uma das mais sólidas estabilidades políticas da região.

Todavia, em termos comparativos é possível afirmar que a justiça de transição penal aplicada na Argentina, através das condenações criminais, dá a seu regime democrático – o mais longo da República - maior estabilidade, sem interferências militares até ao momento, e maior qualidade no âmbito do respeito aos direitos humanos, por criar memória coletiva dos crimes, dos criminosos e das vítimas. (GOMES, 2022, p. 212)

3.3 Impactos da não responsabilização na reforma das instituições

A reforma das instituições, quarto eixo da justiça de transição, talvez seja o segmento mais difícil de se realizar e depende diretamente da consolidação dos demais eixos. Esse processo de mudança nas estruturas existentes de uma determinada sociedade é profundo e requer que diversas instituições, políticas e jurídicas, sejam revistas e transformadas para o novo contexto de democracia.

Essa reforma precisa refletir e alimentar mudanças sociais, ou seja, retirar os militares de cargos de poder e passar a dar uma “nova cara” e postura para as instituições. As elites que apoiavam o regime militar e que se encontravam em cargos de poder teriam que ser retiradas desses cargos e uma nova cultura política construída a partir das mudanças da Justiça de Transição. Infelizmente, no Brasil, a abertura lenta, gradual e segura, aliada a uma não responsabilização dos militares envolvidos nos crimes cometidos entre 64 e 85 não foi capaz de efetivar essa reforma.

Neste sentido, a reforma das instituições para a democracia torna-se uma chave importante para a compreensão do fenômeno brasileiro. A transição estabelecida por aqui foi permeada de subterfúgios que visavam garantir a manutenção de privilégios, ou ainda, de uma práxis institucionalizada pelo aparelho autoritário. Instituições como os poderes Legislativo e Judiciário, por exemplo, não devem ser excluídos do processo transicional. (CABRAL, 2017, p.89)

A reforma das instituições pode servir para responder a uma mudança social, econômica ou política, mas pode também ter o propósito de gerar essa mudança no aspecto social, ou seja, criando um sistema que se retroalimenta. A responsabilização não garante, necessariamente, uma reforma das instituições, mas sem ela tampouco é possível uma real mudança. Um dos exemplos clássicos da falta de reforma das instituições no Brasil é o caso da militarização das polícias.

A militarização das polícias promovida pelo regime ditatorial teve um efeito colateral: não apenas as vinculou às Forças Armadas, mas também as distanciou da sociedade. O distanciamento, que é compatível com a desconfiança do regime militar em relação à sociedade, foi profundamente prejudicial à constituição de um policiamento democrático. Ao puxar para si a responsabilidade de definir as políticas do setor e de controlar as polícias, o regime militar aprofundou a autonomização e mesmo a indiferença das organizações policiais em relação à população. (GUERRA, 2016, p.125)

Mesmo após o fim do período militar persistem os desafios em relação à atuação da Polícia Militar no Brasil, incluindo questões relacionadas à violência policial, casos de abuso de poder e violações dos direitos humanos. A discussão sobre a reforma da segurança pública e o papel da Polícia Militar continua sendo um tema importante no país, envolvendo debates sobre a desmilitarização da polícia, a revisão de protocolos de atuação e o fortalecimento dos mecanismos de controle e responsabilização.

Muitos estudiosos da segurança pública até hoje categorizam a atuação policial, especialmente a da Polícia Militar, como similar à atuação do período militar, persistindo os casos de desrespeito aos direitos humanos e o uso de violência. Fora esse exemplo mais categórico, o Executivo e Legislativo também não sofreram grandes mudanças de imediato. Após a constituinte de 88, diversos políticos que apoiavam ou eram omissos perante as violações dos direitos humanos seguiram em cargos políticos.

A falta de reforma institucional aliada a não responsabilização criou um cenário nacional em que pouco, ou nada, se tem de memória histórica e jurídica sobre quem foram os criminosos, agentes das Forças Armadas, que mataram, torturaram e sequestraram civis durante a Ditadura Militar de 64. Se tem consciência de que ocorreu uma ditadura, afinal, pessoas foram reparadas e a história oficial reconhece o acontecimento de um regime totalitário, porém, os sujeitos que agiram em nome do Estado brasileiro violando direitos humanos são ocultos dessa história.

3.4 Sujeito indeterminado e política do esquecimento

A falta de responsabilização oculta os sujeitos criminosos e funciona colaborando para uma política de esquecimento, uma estratégia utilizada por sujeitos dominantes para controlar narrativas históricas e minimizar ou até mesmo apagar certos eventos, injustiças do passado ou crimes que podem ser prejudiciais para a imagem desses mesmos grupos. A política do esquecimento é uma forma de manipulação da memória coletiva, distorce o passado e evita a responsabilização e revisão dos eventos passados.

No mesmo sentido podemos dizer que a memória pública oficial, produzida pelas autoridades públicas legítimas, negou trechos inteiros da história coletiva em benefício, na maior parte dos casos, de outras lembranças que tornaram a realidade mais apaziguadora ou mais aceitável. (MICHEL, 2010, p.17)

Essa política se desenvolve de diferentes formas e uma delas é através da restrição de acesso a documentos ou mesmo destruição de registros. O objetivo é controlar a narrativa

oficial e desenvolver uma versão mais favorável dos fatos, ainda mais se esses fatos envolverem diretamente ações violentas do governo. Essa política não necessariamente se dá pela divulgação de uma nova versão, ela pode funcionar através do uso do silêncio e do esquecimento.

A falta de investimento em locais de memória também é uma estratégia da política do esquecimento, assim como a não responsabilização dos envolvidos em crimes de tortura. Um dos fatores da política de esquecimento também se dá pela educação, ou seja, pela divulgação ou não divulgação dos fatos históricos, especialmente pelos conteúdos selecionados e pela linguagem utilizada para tratar desses conteúdos.

A política do esquecimento pode ter consequências negativas para uma sociedade. Ao negar ou distorcer eventos traumáticos ou injustiças do passado, ela impede a reconciliação, a justiça e a cura coletiva. Além disso, a falta de conhecimento histórico adequado pode levar à repetição de erros passados e à perpetuação de injustiças.

Podemos falar de políticas simbólicas para designar o conjunto de dispositivos e ações colocadas em prática pelas autoridades públicas para fabricar uma imagem idealizada e consensual da ordem nacional e proceder ao mesmo tempo uma autolegitimação do poder.

Subsiste em toda política simbólica uma função ideológica que remete a uma dimensão quase narcisista do grupo e do poder: forjar imagens, símbolos e narrativas que permitem aos indivíduos se reconhecerem em um espelho idealizante, ao mesmo tempo como membros de um determinado grupo e diferente de outros. (MICHEL, 2010, p. 14)

No entanto, mesmo com a atuação da função ideológica de apagamento, é fundamental o esforço de promover uma cultura de memória e verdade, onde a história seja investigada e discutida de maneira aberta e crítica. Isso envolve o reconhecimento dos erros e injustiças do passado, a responsabilização daqueles que cometeram tais atos e a busca por justiça e reconciliação. Somente através da confrontação com o passado, podemos construir um futuro mais justo e inclusivo.

4. Metodologia

Para realizar a comparação entre os documentos e materiais didáticos do Brasil e da Argentina foi necessário selecionar, entre os diversos materiais disponíveis, quais seriam os mais similares, em termos de objetivo, para a educação obrigatória em ambos os países. É importante salientar que os documentos aqui selecionados não contemplam a totalidade do currículo brasileiro e argentino, uma vez que a definição de currículo aqui adotada extrapola os materiais normativos e livros didáticos. Essa concepção é a desenvolvida por Dermeval Saviani⁶, que considera currículo como o conjunto de todas as atividades centrais que são desenvolvidas no ambiente escolar:

Portanto, currículo diferencia-se de programa ou de elenco de disciplinas; segundo essa aceção, currículo é tudo o que a escola faz; assim, não faria sentido falar em atividades extracurriculares. Recentemente, fui levado a corrigir essa definição, acrescentando-lhe o adjetivo “nucleares”. Com essa retificação, a definição, provisoriamente, passaria a ser a seguinte: currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo. (SAVIANI, 2011, p. 15)

Os materiais didáticos e os documentos normativos funcionam como a dimensão técnica desse currículo. A dimensão técnica é composta pelos meios teóricos que podem ser utilizados para se chegar a uma prática desejada. Isoladamente, esses materiais técnicos não são agentes de transformação, mas sim mecanismos que, assimilados à ação podem contribuir para a transição de uma realidade para outra, como bem apontado por Saviani:

Disse anteriormente que a competência técnica é uma das (não a única) formas através das quais se realiza o compromisso político. Isto significa que ela permite (entre outras condições) efetuar a passagem entre o horizonte político (o compromisso político pensado como uma possibilidade delineada no horizonte) e o compromisso político assumido na nossa prática profissional cotidiana. A competência técnica é, pois, necessária, embora não suficiente para efetivar na prática o compromisso político assumido teoricamente. (SAVIANI, 2011, p. 31)

Esses materiais então, componentes técnicos do currículo, foram os objetos da análise comparativa entre os dois países. Antes de definir quais seriam os componentes técnicos que seriam analisados, foi preciso compreender como se organizam os sistemas de ensino no Brasil e na Argentina. É possível ter acesso a todas as etapas das educação em cada país pelos respectivos sites do Ministério da Educação e já estabelecer algumas comparações entre eles.

⁶ Saviani D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10a ed. Campinas: Autores Associados; 2008.

O Ministério da Educação no Brasil atua por três áreas: a Educação Básica, a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Superior⁷. A Educação Básica no Brasil é o nível de ensino que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, ela compreende dos 4 aos 17 anos e é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que corresponde a Lei nº 9.394/96. A Educação Profissional e Tecnológica, também regulamentada pela LDB, é uma modalidade de ensino voltada para a formação para o trabalho e exercício de uma profissão, essa modalidade pode ser atrelada à educação básica ou posterior à ela. Já a Educação Superior é a etapa seguinte à Educação Básica, tem o propósito de aprofundar os conhecimentos através de cursos de graduação e pós-graduação.

Das três áreas que competem ao Ministério da Educação no Brasil, a única que é obrigatória é a Educação Básica, por isso, os anos escolares que foram analisados são pertencentes a esse nível. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação não é o único documento que normatiza o ensino do Brasil, existem diversos outros que servem para orientar o processo de ensino e aprendizagem em cada uma das etapas da educação básica.

A LDB é uma legislação, portanto, ela regula diversos aspectos da educação, aspectos esses que vão desde a estruturação dos níveis de ensino, até questões de financiamento e qualidade. Algumas das diretrizes são: educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, pluralismo de ideais, formação de professores, gestão democrática, financiamento da educação e também o currículo escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação vai estabelecer quais são as orientações para elaboração dos currículos escolares e define conteúdos mínimos obrigatórios em cada nível de ensino. Algumas das diretrizes sobre currículo valem a pena ser pontuadas:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. [\(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017\)](#)

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de

⁷ Cada uma dessas áreas pode ser explorada diretamente pelo sítio do Ministério da Educação: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao>

Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: [\(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017\)](#)

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: [\(Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017\)](#)

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. [\(Incluído pela lei nº 13.415, de 2017\)](#)
[\(Vide Lei nº 13.415, de 2017\)](#)

A partir desses trechos retirados da LDB fica evidente a importância da Base Nacional Comum Curricular. A BNCC, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é o documento que vai estabelecer os conteúdos mínimos que precisam ser trabalhados ao longo de toda a Educação Básica, ou seja, específicas temáticas que precisam ser abordadas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Por ter esse caráter mais orientador das práticas pedagógicas em âmbito nacional, a BNCC foi o documento norteador do Brasil.

Já na Argentina, através do site do Ministerio de Educación⁸ é possível ter acesso aos níveis de educação oferecidos pelo Estado. A educação obrigatória na Argentina também se divide em três níveis: Educación Inicial, Educación Primaria e Educación Secundaria. Essa divisão se assemelha muito à divisão dos níveis brasileiros e também tem uma lei específica que regulamenta cada etapa. A Ley de Educación Nacional de 2006⁹, também conhecida como Ley Nº 26.206, estabelece as diretrizes gerais para o sistema educacional argentino e, assim como a LDB, regulamenta não apenas a organização dos níveis de ensino, mas também os padrões de qualidade a serem seguidos, a formação dos professores e também as diretrizes para elaboração dos currículos educacionais:

ARTICULO 32. — El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen:

a) La revisión de la estructura curricular de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional.

ARTICULO 85. — Para asegurar la buena calidad de la educación, la cohesión y la integración nacional y garantizar la validez nacional de los títulos correspondientes, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación:

⁸ Os níveis e modalidades de ensino podem ser acessados no seguinte sítio eletrônico: <https://www.argentina.gob.ar/nivelesymodalidades/niveles>

⁹ O texto completo da Ley 26.206 pode ser visto no site: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542/actualizacion>

- a) Definirá estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria.
- b) Establecerá mecanismos de renovación periódica total o parcial de dichos contenidos curriculares comunes. Para esta tarea contará con la contribución del Consejo de Actualización Curricular previsto en el artículo 119 inciso c) de esta ley.

Os Nucleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP's), citados pela Ley de Educación Nacional, possuem o mesmo objetivo da Base Nacional Comum Curricular, e estão todos disponíveis no site do Ministerio de Educación, descritos da seguinte forma:

Constituyen una base común para la enseñanza en todo el país, establecida a partir de los acuerdos entre el Ministerio Nacional y las jurisdicciones, alcanzados en el Consejo Federal de Educación. Los contenidos pautados son para las áreas de Ciencias Sociales; Ciencias Naturales; Matemática; Lengua; Educación Física; Formación Ética y Ciudadana; Educación Artística; Educación Tecnológica y Educación Digital, Programación y Robótica.

A maior diferença entre os Nucleos de Aprendizajes Prioritarios e a Base Nacional Comum Curricular é que os NAP's se dividem em vários documentos e a BNCC se constitui por um único documento. Esses dois documentos foram analisados de maneira isolada e depois comparativamente, uma vez que a leitura de cada um dos materiais possibilitou a criação de categorias que foram utilizadas posteriormente em ambos.

4.1 BNCC e NAP's

Apesar de ser um documento único e possuir competências gerais para a educação básica, a BNCC é dividida em cada etapa. A definição de competência adotada aqui é a definida pelo próprio documento:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, p.8)

As competências estarão presentes em toda a estruturação do documento, que divide a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Cada etapa vai ser disposta de uma maneira diferente. A Educação Infantil, por exemplo, não possui áreas do conhecimento, mas sim campos de experiência, por se tratar da etapa inicial da Educação Básica. O Ensino Médio não possui divisão por componentes curriculares, apenas o Ensino Fundamental. Para facilitar o entendimento o quadro abaixo sintetiza o esquema disposto na BNCC:

Etapas		
Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio

<p>Campos de experiência Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos da experiência nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) O eu, o outro e nós 2) Corpo, gestos e movimentos 3) Escuta, fala, pensamento e imaginação 4) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações 	<p>Áreas do Conhecimento Dividida em componentes curriculares para os anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano):</p> <p>Linguagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Língua portuguesa ● Arte ● Educação Física ● Língua Inglesa (apenas anos finais) <p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Matemática <p>Ciências da Natureza:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ciências <p>Ciências Humanas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Geografia ● História <p>Ensino Religioso:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ensino religioso 	<p>Áreas do Conhecimento Dividida em componentes para os três anos do ensino médio:</p> <p>Linguagens e suas tecnologias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Língua portuguesa <p>Matemática e suas tecnologias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Matemática <p>Ciências da Natureza e suas tecnologias</p> <p>Ciências humanas e sociais aplicadas</p>
<p>O que precisa ser desenvolvido ao longo da educação infantil: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento</p> <p>Definição apresentada pela BNCC: Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (p. 44)</p>	<p>O que precisa ser desenvolvido ao longo do ensino fundamental: Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades</p> <p>Definição apresentada pela BNCC: Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. (p. 28)</p>	<p>O que precisa ser desenvolvido ao longo do ensino médio: Habilidades</p> <p>Definição apresentada pela BNCC: Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada um delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio. Elas são descritas de acordo com a mesma estrutura adotada no Ensino Fundamental. (p.33)</p>

A partir desse quadro é possível ver que a única etapa que apresenta objetos de conhecimento, ou seja, conteúdos e conceitos, é o Ensino Fundamental e isso ficou ainda

mais evidente após a decupagem do documento. A Educação Infantil não aborda competências que podem se relacionar diretamente com o estudo da Ditadura Militar no Brasil, por ser uma fase muito inicial do desenvolvimento, os objetivos de aprendizagem são mais focados na alfabetização, desenvolver noções de grandeza e medidas e desenvolvimento social e afetivo.

Os conteúdos que se relacionam com a Ditadura surgem no Ensino Fundamental, a maioria no componente curricular de História. A Base Nacional Comum Curricular foi lida na íntegra, e algumas categorias foram criadas com base nos objetivos, habilidades e conteúdos. Essas categorias foram: *cidadania, democracia, direitos humanos e ditadura*. O objetivo era não apenas averiguar a recorrência do tema da ditadura no documento, mas também o compromisso com valores democráticos e cidadãos.

O mesmo processo foi feito com os Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. A maior diferença de forma entre os documentos é que os NAP's são divididos em diversos documentos, um para Educación Inicial, dois para a Educación Primaria e para a Educación Secundaria os documentos são divididos por área do conhecimento, como língua portuguesa, matemática, ciências sociais, ciências naturais e etc. O quadro abaixo apresenta como se dividem as etapas na Argentina:

Etapas		
Educación Inicial	Educación Primaria	Educación Secundaria
<p>Sentido de los aprendizajes en el Nivel Inicial. De maneira muito similar a BNCC, a etapa inicial não é marcada por conteúdos ou áreas do conhecimento, mas por nove compreensões que precisam ser desenvolvidas nos estudantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Desenvolver a identidade pessoal e coletiva 2) Conhecer e respeitar valores e normas 3) Desenvolver formas de expressão de diversas linguagens diferentes. 	<p>Núcleos de Aprendizaje Prioritarios Tanto o documento do primeiro ciclo, como o do segundo, vão dividir as áreas do conhecimento em 8:</p> <p>Matemática Lengua Ciencias Sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● História ● Geografía ● Estudios Sociales <p>Ciencias Naturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Biología ● Física ● Química <p>Educación Física Educación Tecnológica</p>	<p>Núcleos de Aprendizaje Prioritarios Tanto o documento do ciclo básico, como o do ciclo orientado, vão dividir as áreas do conhecimento em 8, mas cada área vai ter seu próprio documento NAP, que vai aprofundar os conhecimentos nessa última etapa.</p> <p>Matemática Lengua Ciencias Sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● História ● Geografía ● Estudios Sociales <p>Ciencias Naturales:</p>

<p>4) Incentivar a brincadeira como conteúdo cultural</p> <p>5) Assegurar o ensino de conhecimentos significativos</p> <p>6) Promover alfabetização inicial</p> <p>7) Favorecer a investigação de problemas ambientais.</p> <p>8) Integrar as famílias no ambiente escolar</p> <p>9) Articular os saberes com as etapas seguintes da educação.</p>	<p>Formación Ética y Ciudadana</p> <p>Educación Artística</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Biología ● Física ● Química <p>Educación Física</p> <p>Educación Tecnológica</p> <p>Formación Ética y Ciudadana</p> <p>Educación Artística</p>
--	---	--

Antes mesmo da análise do conteúdo de cada documento, foi possível perceber que os conteúdos e objetivos se aprofundam conforme o estudante vai avançando nas etapas da educação obrigatória na Argentina. Os conhecimentos vão ficando cada vez mais detalhados na passagem da Educación Primaria para a Secundaria, o que distingue os NAP's da BNCC. Após a leitura dos dois documentos, as mesmas categorias estabelecidas para a Base Nacional Comum Curricular também se mostraram úteis para analisar os Nucleos de Aprendizaje Prioritarios, e, a partir de então, os trechos representativos de cada categoria foram selecionados.

As categorias não foram apenas construídas com o termo explícito, algumas passagens, por exemplo, sobre resguardar os direitos das crianças e adolescentes foram enquadrados em *dereitos humanos*. A educação como um direito social e a pluralidade de ideias como um pressuposto da educação compõem a categoria *ciudadania*. Os quadros abaixo exibem alguns trechos dos dois documentos que foram utilizados para construir as categorias:

- **CATEGORIAS NA BNCC**

Categoria	BNCC
<i>Ciudadania</i>	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do

	<p>texto. (p. 97)</p> <p>Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais. (p. 429)</p> <p>A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) (p. 431)</p> <p>Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo (p. 431)</p> <p>Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (p. 436)</p>
<p><i>Democracia</i></p>	<p>Valorizar sua participação política e social e a dos outros, respeitando as liberdades civis garantidas no estado democrático de direito (p. 467)</p> <p>Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos. (p. 495)</p> <p>Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual (p. 579)</p>

<p><i>Direitos Humanos</i></p>	<p>Envolvimento com questões de interesse coletivo e público e compreensão do contexto de promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, do Estatuto da Juventude e das políticas afirmativas, como forma de valorizar a democracia e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (p. 512)</p> <p>Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo (p. 579)</p> <p>Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação. (p. 429)</p>
<p><i>Ditadura</i></p>	<p>A política, em sua origem grega, foi o instrumento utilizado para combater os autoritarismos, as tiranias, os terrores, as violências e as múltiplas formas de destruição da vida pública (p. 567)</p> <p>Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual (p. 579)</p> <p>Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. (p. 431)</p> <p>Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar. (p. 431)</p> <p>Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura. (p. 431)</p>

- **CATEGORIAS NOS NAP's**

Categoría	NAP's
<i>Ciudadanía</i>	<p>En este sentido, los NAP plasman los saberes que como sociedad consideramos claves, relevantes y significativos para que niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan crecer, estudiar, vivir y participar en un país democrático y justo tal como el que queremos (p. 7 - NAP Educación Primaria - Primer Ciclo)</p> <p>La construcción de una identidad nacional respetuosa de la diversidad cultural. (p. 44 - NAP Educación Primaria - Segundo Ciclo)</p> <p>El aprendizaje y la comprensión de la ciudadanía como construcción sociohistórica y como práctica política. (p. 14 - NAP Formación Ética y Ciudadana - Educación Secundaria)</p> <p>El fortalecimiento de actitudes de autonomía, responsabilidad y solidaridad, para un ejercicio pleno de la ciudadanía democrática mediante la planificación y desarrollo participativo de proyectos sociocomunitarios. (p. 14 - NAP Formación Ética y Ciudadana - Educación Secundaria)</p>
<i>Democracia</i>	<p>Su presencia se considera indispensable, pues se trata de modos de pensar o actuar fundamentales desde el horizonte de las condiciones de igualdad y equidad. (p. 10 - NAP Educación Primaria - Primer Ciclo)</p> <p>El reconocimiento de ideas, prácticas y valores que permiten vivir juntos y reconocerse como parte de la sociedad argentina. (p.32 - NAP Educación Primaria - Primer Ciclo)</p> <p>La experiencia de participar en proyectos que estimulen la convivencia democrática y la solidaridad (p.32 - NAP Educación Primaria - Primer Ciclo)</p> <p>La apropiación de ideas, prácticas y valores democráticos que permitan vivir juntos y reconocerse como parte de la sociedad argentina. (p. 44 - NAP Educación Primaria - Segundo Ciclo)</p> <p>La construcción de argumentos ético-políticos que formen subjetividades críticas para la discusión y la participación democrática y solidaria, en el marco valorativo de los derechos humanos universales. (p. 14 - NAP Formación Ética y Ciudadana - Educación Secundaria)</p>
<i>Derechos Humanos</i>	La construcción progresiva de nociones de libertad, paz,

	<p>solidaridad, igualdad, justicia, responsabilidad, bien común y respeto a la diversidad, en contraste con situaciones de injusticia, desigualdad o violencia, entre otras, a partir de vivencias, contextos y relaciones sociales concretas. (p. 60 - NAP Educación Primaria - Primer Ciclo)</p> <p>El conocimiento de los Derechos Humanos, especialmente de los Derechos del Niño, y de los procedimientos a su alcance para reconocerlos, ejercerlos y defenderlos en la vida cotidiana. (p. 60 - NAP Educación Primaria - Primer Ciclo)</p> <p>El reconocimiento de los derechos y garantías enunciados en la Constitución Nacional desde la práctica cotidiana y la importancia de su respeto. Análisis de casos argentinos y latinoamericanos (p. 90 - NAP Educación Primaria - Segundo Ciclo)</p> <p>La comprensión de procesos de construcción de identidades socioculturales y de la memoria colectiva en la Argentina actual, reflexionando críticamente acerca de las ideas en que se basan los procesos de discriminación, racismo y exclusión (p. 21 - NAP - Ciencias Sociales - Educación Secundaria)</p> <p>El reconocimiento y la valoración de las diferentes identidades, intereses y proyectos de vida personales y sociales que incluyan la convivencia en la diversidad y el rechazo a toda forma de discriminación. (p. 14 - NAP Formación Ética y Ciudadana - Educación Secundaria)</p>
<i>Ditadura</i>	<p>El conocimiento y la comprensión de casos vinculados a la vulneración de derechos en la historia reciente a través de testimonios orales y visuales entre otros (p.89 - NAP Educación Primaria - Segundo Ciclo)</p> <p>La reflexión sobre la dignidad humana –desde el concepto de Derechos Humanos– frente a la tortura, la desaparición forzada, la usurpación o cambio de identidad y la censura cultural, en distintos contextos. (p. 20 - NAP Formación Ética y Ciudadana - Educación Secundaria)</p> <p>La comprensión de la construcción sociohistórica y validación ética de los Derechos Humanos generada a partir de acontecimientos como el Holocausto y como el terrorismo de Estado en nuestro país. (p. 20 - NAP Formación Ética y Ciudadana - Educación Secundaria)</p> <p>La reflexión sobre la dignidad humana –desde el concepto de Derechos Humanos– frente a la tortura, la desaparición forzada, la usurpación o cambio de identidad y la censura</p>

	<p>cultural, en distintos contextos. (p. 20 - NAP Formación Ética y Ciudadana - Educación Secundaria)</p> <p>La discusión argumentativa sobre la validez de la guerra, los fundamentos posibles de la defensa armada de una causa colectiva en distintos contextos. El análisis del caso Malvinas en el escenario del terrorismo de Estado. (p. 21 - NAP Formación Ética y Ciudadana - Educación Secundaria)</p> <p>El conocimiento y la valorización de las diferentes manifestaciones de participación ciudadana que contribuyen a la consolidación del Estado de Derecho, en oposición a las experiencias autoritarias de la Argentina. (p. 23 - NAP Formación Ética y Ciudadana - Educación Secundaria)</p>
--	---

4.2 Livros didáticos

O processo de análise dos livros didáticos seguiu a mesma linha de raciocínio utilizada nos documentos normativos. O portal do Ministério da Educação do Brasil e da Argentina apresenta os programas nacionais responsáveis pela seleção dos livros didáticos em cada país, com as etapas e os materiais selecionados. O Brasil possui o Programa Nacional do Livro Didático, que, segundo a definição fornecida pelo próprio site do MEC:

[...] é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público¹⁰.

Os livros didáticos selecionados para a análise foram os voltados para os anos finais da Educação Básica. A escolha para os três anos do Ensino Médio foi feita não apenas pela proximidade etária com o grupo respondente da coleta de dados do World Values Survey, mas, também, por se tratar de uma etapa da educação em que os estudantes possuem maior maturidade e senso crítico para lidar com temas mais sensíveis na escola. A edição do PNLD que precedeu a implementação da reforma para o Novo Ensino Médio, que entrou em vigor em 2022, foi a de 2018. Portanto, o programa que selecionou as coleções analisadas foi o último voltado para o Ensino Médio regular.

Para a escolha dos materiais didáticos da Argentina, foi preciso fazer uma seleção mais elaborada das coleções, uma vez que as modalidades distintas de ensino possuem

¹⁰ Definição disponível no sítio eletrônico do Ministério da Educação do Brasil: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>

também materiais diversificados. Existe uma diferenciação entre o material do ensino regular, do ensino de jovens adultos e da educação do campo, por isso, foi feita uma busca no portal do Ministerio de Educación da Argentina para selecionar materiais que fossem significativos para cada modalidade.

A comissão que seleciona os livros didáticos na Argentina por modalidade é a Comisión Asesora Nacional (CAN), que atua em colaboração com o Ministerio de Educación. A comissão estabelece os conteúdos prioritários, disponíveis nos Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, e a partir desses documentos as editoras enviam suas propostas. Cada jurisdição seleciona três títulos para cada área a partir das propostas das editoras e comunica essa seleção ao Ministério de Educação para a distribuição.

Para acessar esses materiais, basta entrar no portal oficial do governo da Argentina e clicar na aba "Estudiar". Você encontrará um link que o direciona para a página do Ministério de Educação. Nessa página, existe um separador chamado "Materiales Didacticos". Aqui, utilizaremos duas fontes para fins de comparação com os livros didáticos brasileiros: os materiais disponíveis na biblioteca digital da Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros¹¹ e os livros digitais do Portal Educ.ar¹².

Os livros argentinos são domínio público e facilmente podem ser baixados pela biblioteca digital e pelo portal do Ministerio de Educación, já os brasileiros só podem ser acessados por docentes que estão atuando na Secretaria de Estado de Educação, através de uma chave de acesso fornecida às unidades de ensino. Por atualmente ser professora da educação básica do Distrito Federal não tive dificuldade de ter acesso ao material para a análise.

As treze coleções selecionadas pelo PNLD de 2018 oferecem, cada uma, três livros didáticos, uma para cada ano do ensino médio, totalizando 39 livros. Foi feita uma leitura do sumário de cada uma das coleções buscando os capítulos ou tópicos que trabalhassem especificamente o período da Ditadura Militar no Brasil. Todas as coleções apresentaram o tema no terceiro livro, utilizado no terceiro, e último, ano do ensino médio. Também foi interessante perceber que esses capítulos sempre estavam mais ao final do livro, ou seja, se o docente for seguir a linearidade do currículo técnico, esse assunto é trabalhado ao fim do ano letivo.

¹¹ Os materiais didáticos estão disponíveis no sítio eletrônico da BNM: <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogos/>

¹² Os materiais didáticos estão disponíveis no Portal Educ.ar: M:<https://www.educ.ar/>

Todos os capítulos foram lidos e, a partir da leitura e da articulação com a parte teórica do trabalho, foi possível estabelecer algumas categorias que, depois, também se mostraram presentes nos materiais argentinos. Os livros da educação argentina que foram selecionados não demonstraram um padrão de número de capítulos, ou livro específico para um ano, os materiais tendem a ser divididos de outra maneira, respeitando as modalidades diversificadas e, por isso, não apresentam uma estruturação padronizada.

As categorias que foram utilizadas na análise foram criadas a partir do próprio material, ou seja, de maneira indutiva, mas se articulam com os eixos da justiça de transição que embasaram teoricamente o trabalho. A primeira categoria que pode ser elaborada foi a dos *antecedentes*. Os antecedentes do período ditatorial aparecem em todos os capítulos, tanto dos livros brasileiros, quanto nos livros argentinos. É a abertura dos capítulos, ou tópicos, que vão tratar sobre as ditaduras mais recentes nos países.

A maneira como é apresentado o cenário político, social e econômico antes dos golpes que levaram aos regimes militares acaba ditando o tom de todos os capítulos. Alguns livros brasileiros, por exemplo, vão apresentar antecedentes que podem, ainda de maneira implícita, justificar as intervenções das Forças Armadas. Nesse sentido, a categoria *antecedentes* se articula diretamente com a memória sobre o contexto histórico da Ditadura Militar. O eixo da memória acaba por se articular com todas as demais categorias, pois a maneira como os fatos são descritos nos materiais técnicos, possui uma intencionalidade. Essa intencionalidade pode ser apaziguar, evidenciar ou denunciar um determinado acontecimento ali narrado.

A segunda categoria extraída dos materiais didáticos foi a da *repressão*. Ainda que alguns livros busquem apaziguar os atos violentos por parte do Estado, é um consenso de que existiam formas de cerceamento de liberdade durante as ditaduras, e essas formas irão ser apresentadas em todos os livros que foram analisados. A repressão, às vezes apresentada como censura, outras vezes como violência física, se articula diretamente com o campo da reparação e da responsabilização. Se existiu repressão por parte do Estado, existem sujeitos a serem responsabilizados por essa repressão, e existem vítimas desse regime, que precisam ser reparadas.

Quando se apazigua a repressão em algum discurso oficial, se enfraquece a necessidade de reparação e de responsabilização, pois a ideia que se constrói é que o Estado agiu, de alguma forma, dentro de uma certa legalidade, ou de um contexto que justificasse o uso de violência. Dessa forma, os livros didáticos constroem uma narrativa sobre o período

que pode servir de aliada ou não dos eixos da Justiça de Transição. A última categoria desenvolvida por todos os livros é a *resistência*. Aqui as coleções costumam apresentar atores que agiram diretamente contra o regime militar, seja por meio de manifestações, guerrilhas ou atos a favor da democracia.

A resistência é apresentada de maneira bem distinta nos livros brasileiros e argentinos, como ficará evidente no capítulo seguinte, não apenas pelo foco dado nas formas de resistência, mas principalmente pelo discurso de algumas coleções que acentuam a violência apenas por parte da resistência ao regime militar. Essa categoria também se articula com o eixo da memória, pois pode fortalecer o entendimento de que o regime atuou de forma violenta para inibir violência dos chamados “subversivos”.

Após a leitura de todos os materiais foi feita uma decupagem dos trechos que mais espelham, em cada um dos livros, os discursos de cada coleção para cada categoria. Esses trechos mais exemplificativos e suas análises serão apresentados no capítulo seguinte, onde é possível estabelecer a comparação entre os materiais da Argentina e do Brasil, e construir algumas conclusões sobre a maneira que cada país vai construir o discurso sobre a ditadura nas disciplinas escolares, mas o quadro a seguir traz alguns trechos gerais que possibilitaram o desenvolvimento das categorias:

	Brasil	Argentina
Antecedentes	<p>Em meio a esse cenário, cresceu a oposição ao governo de João Goulart. No Congresso, formou-se a Ação Democrática Parlamentar, com o objetivo de combater as reformas de base, que recebiam apoio de setores da Igreja, dos estudantes e dos trabalhadores rurais e urbanos. (POR DENTRO DA HISTÓRIA, p. 168)</p> <p>Chamadas reformas de base, as medidas dividiram a sociedade. De um lado, o apoio a elas vinha dos grupos de esquerda e dos setores trabalhistas, dos sindicalistas, dos integrantes das Ligas Camponesas e das entidades estudantis (lideradas pela União Nacional dos Estudantes - UNE). De outro lado,</p>	<p>Si bien en la Argentina la mayor parte del siglo XX se caracterizó por los golpes de Estado (hubo cinco antes del golpe del '76) sólo al de 1976 se le aplica el nombre de Terrorismo de Estado justamente por el régimen de violencia y terror que se instaló sobre la población fundamentalmente a través de la eliminación de quienes era considerados “subversivos” por pensar diferente o formar parte de algún tipo de organización política, y por la instalación de centros clandestinos para detención y tortura (POLÍTICA Y CIUDADANÍA, p.53)</p> <p>El 24 de marzo de 1976 se produjo el golpe de Estado que derrocó el</p>

	<p>opunham-se os grupos conservadores, como as associações patronais, empresários, oficiais de alta patente das Forças Armadas, setores da alta hierarquia da Igreja católica, políticas de direita, etc. Para esses setores, as reformas de base implantariam o comunismo no Brasil. (HISTÓRIA: PASSADO E PRESENTE, p.185)</p> <p>O golpe não contou apenas com a iniciativa militar. Pelo contrário, setores da sociedade civil e partidos políticos também participaram da ação. Partes importantes do empresariado brasileiro, pessoas ligadas à imprensa e políticos temiam uma guinada à esquerda de Jango e rejeitavam as reformas nacionalistas e estatizantes que o presidente defendia em seus discursos. (HISTÓRIA DAS CAVERNAS, p. 171)</p>	<p>gobierno de María Estela Martínez de Perón e inició la última dictadura argentina. Fue llevado a cabo por una Junta Militar integrada por los tres comandantes en jefe de las Fuerzas Armadas: Emilio Eduardo Massera, de la Marina; Orlando Ramón Agosti, de la Aeronáutica, y Jorge Rafael Videla, del Ejército. Si bien lo encabezaron las Fuerzas Armada contó con el apoyo de varios sectores de la sociedad civil ; el sector agro exportador, las empresas transnacionales y organismos económicos internacionales como el FMI (Fondo Monetario Internacional) (HISTORIA ARGENTINA Y EL MUNDA LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX, p.178)</p>
<p>Repressão</p>	<p>A decretação da Lei de Segurança Nacional, de 1967, confirmou o caráter autoritário do regime ao autorizar a repressão a toda manifestação considerada ameaça ao governo ou à estabilidade nacional. Sindicatos operários e camponeses, entidades estudantis, intelectuais e jornalistas passaram a ser perseguidos e silenciados. (CONEXÕES COM A HISTÓRIA p. 173)</p> <p>Com o AI-5, a ditadura mostrou seu lado mais sombrio, intensificando as perseguições aos críticos do regime, a restrição ao funcionamento de organizações civis e a censura à imprensa, à cultura e às artes. (CONEXÕES COM A HISTÓRIA p. 173)</p>	<p>El terrorismo de Estado consiste en la utilización sistemática de la violencia a través del aparato estatal para intimidar o eliminar a los disidentes, e involucra en ese terror a la mayoría de la sociedad civil. Se calcula que con cada crimen cometido por el terrorismo de Estado se silencian 1000 personas. (HISTORIA VI - HISTORIA RECIENTE EN LA ARGENTINA, p.122)</p> <p>Junto con la dictadura de 1976 se instauró un régimen represivo que las fuerzas militares y policiales planearon y ejecutaron. Estas fuerzas, organizadas en los llamados "grupos de tareas" se encargaban de secuestrar a personas y conducirlos a centros clandestinos de detención. Los detenidos no eran registrados en</p>

	<p>O governo Médici paralisou a oposição. Com seus antecessores militares, prometeu restabelecer a democracia no Brasil. Mas, ao contrário, foi responsável pela ampliação da censura e da repressão política. (OFICINA DA HISTÓRIA, p. 213)</p>	<p>ninguna dependencia, lo que los despojó de sus derechos como ciudadanos. Los familiares buscaban en hospitales, comisarías, pero no recibían información sobre su paradero. Así surgió la figura del 'desaparecido' (HISTORIA ARGENTINA Y EL MUNDO LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX, p.179)</p>
<p>Resistência</p>	<p>No entanto, foi também um período caracterizado pela repressão e pela tortura, com forte censura aos meios de comunicação. A repressão era justificada pelo crescimento da luta armada contra o regime. (OLHARES DA HISTÓRIA, p. 201)</p> <p>Com o endurecimento político, alguns grupos opositores decidiram partir para a luta armada. Promoveram diversas ações violentas, incluindo assaltos a bancos, com o objetivo de obter dinheiro para financiar a luta, e sequestros de diplomatas estrangeiros, para trocá-los por presos políticos. (HISTÓRIA GLOBAL, p. 245)</p> <p>Essas organizações que participavam da luta armada assaltavam bancos, sequestravam pessoas, matavam policiais e soldados, participavam atentados a bomba e “justiçavam” inimigos (matavam os companheiros acusados de traição ou movidos por disputas políticas internas). (HISTÓRIA EM DEBATE, p.115)</p>	<p>Los organismos integrados por los familiares de las víctimas o afectados directos de la represión militar son, en orden de aparición, Familiares de Detenidos y Desaparecidos por Razones Políticas (1976), Madres de Plaza de Mayo (abril de 1977), Abuelas de Plaza de Mayo (1977), Asociación de Ex detenidos-desaparecidos (1984) e HIJOS (1995). (HISTORIA VI - HISTORIA RECIENTE EN LA ARGENTINA, p.150)</p> <p>Madres y Abuelas de Plaza de Mayo - Aun con la represión, la censura y el miedo imperante en nuestro país, algunas voces empezaron a enfrentar a la dictadura casi desde sus propios comienzos. Eran las madres de los desaparecidos, quienes se conocieron cuando frecuentaban comisarías, hospitales y juzgados para averiguar el paradero de sus hijos. En 1977 estas mujeres decidieron organizarse para pedir colectivamente por la aparición de sus hijos. Al comienzo se encontraban en secreto, en bares, pero luego decidieron que la Plaza de Mayo era el lugar desde donde harían escuchar su reclamo. (HISTORIA ARGENTINA Y EL MUNDO LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX, p. 184)</p>

5. Análise BNCC e NAPs

Após analisar o processo de transição democrática em ambos os países por meio das leis, da memória, da responsabilização e da reparação por parte do Estado, agora será apresentado como são construídos os discursos sobre o regime militar nos materiais didáticos distribuídos pelo Estado brasileiro e argentino para os estudantes dos anos finais escolares. A escolha dos anos finais da educação básica no Brasil e na Argentina se justifica pela faixa etária dos entrevistados da pesquisa realizada pelo *World Values Survey*, a distinção entre percepções entre os jovens brasileiros e argentinos a respeito de um regime militar em seus países foi o que instigou a realização dessa pesquisa.

É importante destacar as diferenças entre os sistemas educacionais dos países. Os anos finais da educação básica brasileira são os destinados ao Ensino Médio, reservado aos estudantes com idades de 15 a 17 anos, é a última etapa obrigatória da educação no Brasil e é dividida em três anos letivos. O currículo nacional do ensino médio é definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) porém cada região e escola possui liberdade para diversificar além do estabelecido obrigatoriamente pela BNCC.

Já o que seria o “ensino médio” na Argentina, na verdade é conhecido como "educación secundaria", uma etapa da educação obrigatória e gratuita que os estudantes argentinos frequentam após a conclusão da “educación primaria”, que corresponderia ao ensino fundamental no Brasil. A educação secundária na Argentina é dividida em dois ciclos: o Ciclo Básico e o Ciclo Orientado. O Ciclo Básico compreende os três primeiros anos da educação secundária e nesse período os estudantes cursam disciplinas obrigatórias, entre elas as disciplinas de Ciências Sociais, que abarcam filosofia, história e até economia, e Formação Ética e Cidadania. O quadro abaixo apresenta como cada sistema se divide e quais são as disciplinas obrigatórias de cada etapa:

	Argentina	Brasil
Tempo da Educação Básica	Educación Inicial (obrigatória dos 3 aos 5 anos) Educación Primaria (dos 6 aos 12 anos) Educación Secundaria (12 aos 18)	Educação Infantil (obrigatória dos 4 aos 5 anos) Ensino Fundamental (dos 6 aos 14 anos) Ensino Médio (dos 14 aos 17)
Disciplinas da Educación	Primeiro Ciclo: 1º ao 3º ano	Anos Iniciais do Ensino

<p>Primaria e do Ensino Fundamental</p>	<p>da Educación Primaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Matemática ● Lengua ● Ciencias Sociales ● Ciencias Naturales ● Educación Física ● Educación Tecnológica ● Formación Ética y Ciudadana ● Educación Artística ● Música ● Teatro ● Artes del movimiento <p>Segundo Ciclo: 4º ao 6º ano da Educación Primaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Matemática ● Lengua ● Ciencias Sociales ● Ciencias Naturales ● Educación Física ● Educación Tecnológica ● Formación Ética y Ciudadana ● Educación Artística e Artes Visuales ● Danzas ● Música ● Teatro 	<p>Fundamental (1º ao 5º ano):</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Língua Portuguesa ● Matemática ● Artes ● Educação Física ● Ciências ● Geografia ● História ● Ensino Religioso¹³ <p>Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano):</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Língua Portuguesa ● Matemática ● Artes ● Educação Física ● Ciências ● Geografia ● História ● Ensino Religioso ● Língua Inglesa
<p>Disciplinas da Educação Secundaria e do Ensino Médio</p>	<p>Educación Secundaria (Duração de 6 anos):</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Educación Artística ● Lengua ● Matemática ● Educación Tecnológica ● Ciencias Sociales ● Educación Física ● Ciencias Naturales ● Formación Ética y Ciudadana 	<p>Ensino Médio (Duração de 3 anos):</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Língua Portuguesa ● Matemática ● Educação Física ● Artes ● Física ● Química ● História ● Geografia ● Filosofia ● Sociologia ● Inglês ● Espanhol

¹³ A oferta de Ensino Religioso é obrigatória, mas a matrícula do estudante é facultativa, na prática é comum observar que todos os estudantes são matriculados quando a escola oferece essa disciplina.

Algumas disciplinas do Ciclo Básico e todas do Ciclo Orientado são escolhas dos estudantes, então aqui focaremos apenas no conteúdo obrigatório da disciplina de Ciências Sociais e Formação Ética do Ciclo Básico. É importante destacar que o sistema educacional argentino é descentralizado, e cada província tem autonomia para estabelecer seus próprios currículos e regulamentações educacionais. Portanto, pode haver variações no currículo e na organização do ensino médio entre as diferentes províncias argentinas.

Para estabelecer o que é conteúdo obrigatório, o Ministério da Educação da Argentina estabeleceu os Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), um conjunto de diretrizes que fornece orientações específicas sobre os conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais que os alunos devem desenvolver em diferentes áreas de estudo. Em 2004, o Ministério da Educação argentino resolveu elaborar essas diretrizes justamente para tentar reduzir as desigualdades educacionais entre as províncias e estabelecer uma unidade de conteúdos básicos obrigatório. Esse é o mesmo objetivo da Base Nacional Comum Curricular, definir um conjunto de aprendizagens essenciais para a Educação Básica brasileira.

Como ambos os documentos têm objetivos semelhantes, vamos comparar quais são as diretrizes estabelecidas para o ensino de história no Brasil e na Argentina pela perspectiva desses documentos. Assim como os livros didáticos, a análise vai ser buscando similaridades e distinções, principalmente sobre o período ditatorial e, no caso dos documentos, temas como democracia, cidadania e direitos humanos.

Comparando as realidades históricas, se pretende por essa análise de documentos escolares e materiais didáticos verificar, no campo teórico¹⁴, como a política de memória é construída por meio da instituição social que é a escola. Há diferença entre a forma como esse período é retratado em cada sistema escolar? Existem perspectivas dominantes sobre os fatos históricos abordados nos livros didáticos? Através da análise dos documentos vai ser possível averiguar os discursos transcritos no material utilizado em sala de aula e também na importância que cada Estado vai dar para esse conteúdo na formação curricular.

Os livros didáticos brasileiros utilizados na análise foram os selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018 e que, em decorrência da pandemia, foram mantidos até a reforma do Novo Ensino Médio em 2022. A escolha foi feita por ser o material mais atualizado utilizado dentro das escolas, sendo, atualmente, ainda utilizado para

¹⁴ Campo teórico pois foi analisado apenas os discursos que estão nos livros didáticos e a prática docente pode extrapolar os conteúdos definidos nos materiais distribuídos pelo governo.

os segundos e terceiros anos, que permanecem no ensino médio regular até 2024. Esse material foi submetido pelas editoras e o programa cria um guia com as coleções que poderão ser escolhidas pelas unidades escolares.

Já os livros argentinos também foram selecionados pelo Ministério da Educação Argentino, através da *Comisión Asesora Nacional (CAN)* em um processo de seleção muito parecido com o Brasileiro, porém, as coleções são escolhidas pelas *Comisiones Asesoras Provinciales (CAP)* e não pelas unidades escolares, sendo assim dividido em duas fases, uma nacional e outra provincial. Os livros utilizados compreendem o mesmo espaço temporal dos livros do último PNLD brasileiro, uma forma de aproximar as comparações, já que no ano de 2018 esses exemplares também estavam sendo utilizados em sala de aula.

5.1 BNCC

A Base Nacional Comum Curricular¹⁵ vigente foi aprovada em 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministério da Educação (MEC). A partir dessa aprovação, a BNCC se tornou o documento normativo mais importante da Educação Básica no Brasil, uma vez que estabelece diretrizes obrigatórias para todos os Estados brasileiros. Entre as competências gerais da Educação Básica destacadas pelo documento cabe destacar a primeira apresentada:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL. Ministério da Educação, 2017, p.9)

Aqui o documento reforça o compromisso da educação com valores democráticos e também com a divulgação, incorporação e valorização do saber histórico. Essa competência é geral em todas as etapas da educação básica, porém, a BNCC é estruturada em capítulos que se dividem em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O capítulo destinado ao Ensino Fundamental é o mais extenso, justamente por abarcar a nove anos da educação básica, contando com 395 do total de 600 páginas totais do documento.

A etapa da Educação Infantil tem 18 páginas e a do Ensino Médio conta com 220 páginas. A Educação Infantil é dividida em direitos de aprendizagem e desenvolvimento, foca em campos de experiência e é dividida em objetivos de aprendizagem que compreendem

¹⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

bebês de 0 a 1 ano e 6 meses, crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses e crianças pequenas, de 4 até 5 anos e 11 meses.

O Ensino Fundamental é dividido em anos iniciais, que compreende do 1º ao 5º ano, e os anos finais, do 6º ao 9º ano. Nas competências específicas da disciplina de História para o Ensino Fundamental o tema ditadura aparece com protagonismo em uma das unidades temáticas para o 9º ano. A unidade se chama *Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946*. Cada unidade temática se divide em alguns objetos de conhecimento que se subdividem em habilidades. Essas habilidades são esperadas dos estudantes ao fim do ano letivo, objetivos de aprendizagem referentes aos conteúdos trabalhados pelas unidades e objetos.

Os anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, do quinto ao nono ano, possuem, cada um, quatro unidades temáticas, e essa unidade acima citada possui dez objetos de conhecimento. Entre os dez objetos apresentados, dois tratam de ditadura no Brasil e das onze habilidades da unidade, três tratam de objetivos de aprendizagem voltados para a percepção do período ditatorial no Brasil.

(EF09HI19)¹⁶ Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.

(EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar

(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura. (BRASIL. Ministério da Educação, 2017, p. 421)

Essa é a única menção direta à ditadura militar no Brasil em toda a BNCC, pois ela não chega a ser mencionada nas habilidades ou objetos do conhecimento para o Ensino Médio. Em uma outra unidade do nono ano, nomeada *A história recente*, um dos objetos de conhecimento trata sobre ditadura, ela se chama *As experiências ditatoriais na América Latina* e possui duas habilidades muito interessantes a respeito de experiências tiranas no contexto latino-americano:

(EF09HI29) Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.

¹⁶ (EF09HI19) - As siglas utilizadas para identificar as habilidades têm o seguinte significado: EF designa Ensino Fundamental, 09 é o ano, no caso, nono ano, HI da disciplina História e o número da habilidade, essa é a habilidade 19 das 36 habilidades desenvolvidas no nono ano do Ensino Fundamental.

(EF09HI30) Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos. (BRASIL. Ministério da Educação, 2017, p. 433)

Já no Ensino Médio não é possível identificar nenhuma unidade, objeto do conhecimento ou habilidade que trata especificamente sobre ditadura, seja no contexto brasileiro, latino-americano ou mundial. Os objetivos de aprendizagem dessa etapa aparecem de maneira mais difusa e generalista. As finalidades para o Ensino Médio seguem as mesmas estabelecidas pelo Artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹⁷ de 1996:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos.

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Essas finalidades devem ser desenvolvidas pelas Competências Gerais da Educação Básica que abarcam quatro grandes áreas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A área que dá continuidade aos conteúdos de história e geografia do Ensino Fundamental é a de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além de incorporar Filosofia e Sociologia e orientar uma formação ética.

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia - propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, **o respeito aos direitos humanos** e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza.(BRASIL. Ministério da Educação, 2017, p. 561)

Logo no primeiro parágrafo responsável por apresentar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são reforçadas as ideias de formação ética e respeito aos direitos humanos, temas que, ainda que não explicitamente relacionados à Ditadura Militar no Brasil, são temas conexos e que podem ser desenvolvidos pelo professor ao tratar desse período histórico.

¹⁷ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2023.

Cada área do conhecimento desenvolvida no Ensino Médio tem suas competências específicas. As competências do Ensino Médio se distanciam das competências do Ensino Fundamental pois não se dividem em disciplinas, são competências para todas as disciplinas integradas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia. O número de competências varia, para a área de Linguagens são 7 competências, Matemática são 5, Ciências da Natureza apenas 3 e para área de Ciências Humanas e Sociais são 6:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL. Ministério da Educação, 2017, p.570)

É possível afirmar que as competências do Ensino Médio são mais gerais que as do Ensino Fundamental, pois aqui não existe divisão de disciplina, as competências e as habilidades são comuns a todas as áreas que compõem as Ciências Humanas e Sociais. Cada competência também se subdivide em habilidades. As competências 1, 2, 3 e 6 possuem, cada uma, seis habilidades, enquanto a 4 e a 5 possuem três competências. Dentre todas as 30 habilidades, nenhuma trata sobre ditadura ou mesmo totalitarismo, e apenas duas tratam sobre o desenvolvimento de Direitos Humanos, mas sem nenhuma correlação com o Estado:

(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos

[...]

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. (BRASIL. Ministério da Educação, 2017, p. 576 e 577)

É possível constatar assim que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, existem duas unidades que trabalham ditadura no Ensino Fundamental, ambas se encontram no conteúdo de História do nono ano e que não existe obrigatoriedade no Ensino Médio de trabalhar com o tema ditadura.

5.2 NAP

Os Núcleos de Aprendizaje Prioritarios se referem a um conjunto de conteúdos e saberes considerados essenciais no processo de ensino e aprendizagem argentino. Seguindo a mesma lógica da BNCC, os NAPs são considerados indispensáveis no planejamento escolar, mas estabelecem apenas conhecimentos centrais, permitindo que cada província amplie esses conhecimentos de acordo com a realidade local. Os Núcleos de Aprendizaje Prioritarios são divididos em vários documentos diferentes, cada um referente a uma etapa da educação básica da Argentina.

Un núcleo de aprendizajes prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio. (ARGENTINA. Ministerio de Educación, 2011, p. 8)

Existe um documento específico apresentando os NAPs da Educación Inicial, fase que compreende até os 5 anos de idade e o documento especifica, basicamente, o desenvolvimento emocional, cognitivo e afetivo da criança. A Educación Inicial é muito similar a Educação Infantil brasileira, é uma etapa de socialização e preparação para o Ensino Fundamental. A fase que se segue a Educación Inicial é a Educación Primaria, também dividida em dois segmentos diferentes, assim como o Fundamental brasileiro.

O primeiro ciclo da Educación Primaria compreende os três primeiros anos e o segundo ciclo, os três anos finais. Cada um dos ciclos possui um documento distinto e ainda existe um terceiro documento referente ao 7º ano de Educación Primaria ou ao 1º ano da Educación Secundaria, esse documento tem o intuito de contemplar as províncias que possuem uma Educación Primaria de 7 anos:

SOBRE LOS NAP DE 7º

En este cuadernillo se publican los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el 7° Año de la Educación Primaria/1° Año de la Educación Secundaria. Estos tienen la particularidad de constituir una referencia para docentes de escuelas primarias, en jurisdicciones o provincias que tienen un Nivel Primario de siete años, y de colegios secundarios, en jurisdicciones o provincias que definieron un Nivel Primario de seis años y un Nivel Secundario de igual duración. (ARGENTINA. Ministerio de Educación, 2011, p. 13)

Os conteúdos e saberes expostos neste documento são os mesmos das NAPs do primeiro ano da Educação Secundaria. Nessa última etapa da educação os NAPs já são divididos por disciplina e existe uma distinção entre Ciclo Básico e Ciclo Orientado. O Ciclo Básico compreende a etapa inicial, os três primeiros anos obrigatórios e é que compõe os saberes básicos que os estudantes precisam para seguir para o Orientado. O Ciclo Orientado são os últimos anos e o tempo de conclusão varia de acordo com a “Modalidade” escolhida pelo estudante, podendo ser Ciências Sociais, Economia, Ciências Naturais ou Arte.

O Ciclo Básico é dividido nas seguintes áreas: Educación Artística, Lengua, Matemática, Educación Tecnológica, Ciencias Sociales, Educación Física, Ciencias Naturales e Formación Ética y Ciudadana. Cada área tem seu documento específico para apresentar seus Núcleos de Aprendizaje Prioritarios na Educación Secundaria, porém, todas essas áreas são trabalhadas desde o primeiro ano da Educación Primaria. Os critérios gerais para a escolha dos saberes selecionados em todas as etapas e em todos os documentos são os mesmos:

Su presencia se considera indispensable, pues se trata de modos de pensar o actuar fundamentales desde el horizonte de las condiciones de igualdad y equidad.

Como saberes claves, refieren a los problemas, temas, preguntas principales de las áreas/disciplinas y a sus formas distintivas de descubrimiento, razonamiento, expresión, dotadas de validez y aplicabilidad general.

Son relevantes para comprender y situarse progresivamente ante problemas, temas y preguntas que plantea el mundo contemporáneo en que los niños se desenvuelven.

Son una condición para la adquisición de otros aprendizajes en procesos de profundización creciente. (ARGENTINA. Ministerio de Educación, 2011, p.8)

Como o intuito desse trabalho é identificar os conteúdos obrigatórios que tratam de temas referentes à ditadura, vamos analisar os Núcleos de Aprendizaje da Educación Primaria, do primeiro e segundo ciclo, e também da Educación Secundaria das áreas de Ciências Sociales e Formación Ética y Ciudadana, porém, na Educación Secundaria vamos analisar apenas os NAPs do Ciclo Básico, ou seja, do ciclo obrigatório à todos os estudantes, uma vez que no Ciclo Orientado o estudante pode optar por não seguir nesses campos do conhecimento.

5.2.1 Ciencias Sociales

Em cada documento, ao começo de cada área do conhecimento são apresentados alguns objetivos de aprendizagem para o ciclo e depois uma divisão de conteúdos para cada ano que pertence ao ciclo. Nos Núcleos de Aprendizaje do Primeiro Ciclo da Educación Primaria, na área de Ciencias Sociales, existem doze objetivos gerais para os três primeiros anos, e desses doze, um deles trata sobre a convivência democrática:

Durante e Primer Ciclo de la Educación Primaria, la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas:

[...]

La experiencia de participar en proyectos que estimulen la convivencia democrática y la solidaridad. (ARGENTINA. Ministerio de Educación, 2011, p.30)

Esses objetivos são gerais aos três anos iniciais de Ciencias Sociales, porém, cada ano vai ter seus conhecimentos específicos e esses conhecimentos são divididos em três grandes áreas: *En relación con las sociedades y los espacios geográficos*, *En relación con las sociedades a través del tiempo* e *En relación con las actividades humanas y la organización social*. No terceiro ano, nos conhecimentos *En relación con las actividades humanas y la organización social* existem dois objetivos e um deles trata sobre sociedade democrática e resolução de conflitos:

El conocimiento de las principales instituciones y organizaciones políticas del medio local, provincial y nacional y sus principales funciones.

El conocimiento de la existencia de conflictos entre diversos grupos sociales y los distintos modos en que los mismos pueden resolverse en una sociedad democrática. (ARGENTINA. Ministerio de Educación, 2012, p. 33)

No segundo documento destinado à Educación Primaria, que abarca o 4º, 5º e 6º anos, também são apresentados alguns tópicos nas Ciencias Sociales para tratar de democracia e, nessa etapa da educação a questão dos direitos humanos também irá surgir. São apresentados 16 objetivos gerais aos três anos e um deles retoma a questão da democracia:

Durante el período que abarca 4º, 5º y 6º años de la Educación Primaria, la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas:

La apropiación de ideas, prácticas y valores democráticos que permitan vivir juntos y reconocerse como parte de la sociedad argentina. (ARGENTINA. Ministerio de Educación, 2011, p. 44)

Da mesma forma que o documento dos anos iniciais se divide em três áreas para cada ano da primeira etapa, no segundo ciclo também existe essa divisão, porém os conteúdos se aprofundam, existem mais tópicos a serem trabalhados a cada ano e os temas se diversificam.

No 6º ano, último dessa etapa da Educación Primaria em diversas provincias, no tópico *En relación con las actividades humanas y la organización social*, um dos conhecimentos esperados trata especificamente sobre a direitos humanos e outra sobre violação de direitos:

El conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el análisis de su vigencia en la Argentina y en América Latina.

El conocimiento de los derechos de las minorías y de la responsabilidad del Estado frente a situaciones de discriminación y violación de derechos. (ARGENTINA. Ministerio de Educación, 2011, p. 51)

Em algumas provincias o Segundo Ciclo da Educación Primaria possui sete anos de duração e não seis. Para esses casos específicos, o Ministério da Educação da Argentina produziu um documento para o sétimo ano, que também pode ser utilizado para o primeiro ano da Educación Secundaria. Neste documento, a área de Ciencias Sociales apresenta três objetivos que abarcam valores democráticos, direitos humanos e cidadania:

La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas:

La construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos y de los derechos humanos.

La construcción y apropiación de ideas, prácticas y valores éticos y democráticos que nos permitan vivir juntos y reconocernos como parte de la sociedad argentina.

La construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida. (ARGENTINA. Ministerio de Educación, 2011, p. 38)

Esses objetivos são os mesmos apresentados no Núcleo de Aprendizajes Prioritarios do Ciclo Básico da Educación Secundaria. O diferencial dessa etapa da educação é que, nos conteúdos divididos para os três anos obrigatórios da Educación Secundaria, existe um aprofundamento em relação aos temas que já apareceram na Educación Primaria. Aqui há uma divisão distinta para a Educación Secundaria, os conteúdos são divididos para o primeiro/segundo año e para o segundo/tercer año, e existem muito mais tópicos a serem trabalhados nesse período.

Para o biênio primeiro/segundo año, no tópico *En relación con las actividades humanas y la organización social*, aparece um ponto para direitos humanos:

El reconocimiento de la relación entre el orden social y el ordenamiento normativo, teniendo en cuenta las nociones de derechos y deberes de los ciudadanos y ciudadanas así como las normas de protección de los derechos humanos. (ARGENTINA. Ministerio de Educación, 2011, p. 17)

O biênio segundo/tercer año também traz um ponto referente à direitos humanos e sobre a violação desses direitos:

El conocimiento de las relaciones entre el orden social y el ordenamiento normativo en la sociedad actual, así como el reconocimiento de los derechos y deberes de los ciudadanos y ciudadanas, de las situaciones de violación de derechos y de las luchas por hacer efectivos los derechos humanos. (ARGENTINA. Ministerio de Educación, 2011, p. 21)

Em resumo, o ensino de Ciencias Sociales tem um compromisso com a democracia e com o desenvolvimento da cidadania e preservação dos direitos humanos. Essa disciplina se encontra em consonância com o Estado Argentino que, desde o fim da ditadura mais recente tem buscado garantir a justiça, memória e verdade em relação às violações ocorridas no passado.

5.2.2 Formación Ética y Ciudadana

A Formación Ética y Ciudadana é uma disciplina obrigatória no ensino da Argentina, faz parte tanto do currículo da Educación Primaria como da Secundaria. A disciplina tem como objetivo principal promover o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes que permitam aos estudantes participar de maneira responsável e crítica na sociedade democrática.

Os conteúdos selecionados para compor essa disciplina buscam fornecer aos estudantes ferramentas para compreender e refletir sobre os valores éticos, os direitos humanos, a cidadania e a convivência democrática. Através de conhecimentos teóricos e atividades práticas, são abordados temas como igualdade de gênero, diversidade cultural, direitos e deveres dos cidadãos, participação política e social, resolução pacífica de conflitos e responsabilidade individual e coletiva.

O objetivo é formar cidadãos comprometidos com os princípios democráticos, capazes de analisar criticamente a realidade social, tomar decisões éticas fundamentadas e contribuir ativamente para o bem-estar da comunidade. A disciplina promove a reflexão, o debate e o respeito pelas diferentes opiniões, incentivando a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária.

Nos primeiro ciclo da Educación Primaria, esses objetivos aparecem de maneira menos rígida, respeitando a faixa etária a que se destina essa etapa da educação, mas na Educación Secundaria já aparecem tópicos que se relacionam de maneira direta com a Ditadura Militar na Argentina. Nos Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para o primeiro Ciclo da Educación Primaria os direitos humanos já são citados:

Durante el Primer Ciclo de la Educación Primaria, la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas:

El conocimiento de los Derechos Humanos, especialmente de los Derechos del Niño, y de los procedimientos a su alcance para reconocerlos, ejercerlos y defenderlos en la vida cotidiana. (ARGENTINA. Ministerio de Educación, 2011, p. 58)

Assim como os conteúdos de *Ciencias Sociales*, os de *Formación Ética y Ciudadana* também são divididos em três anos e cada ano é dividido em três subáreas: *En relación con la reflexión ética*, *En relación con la construcción histórica de las identidades* e *En relación con la ciudadanía, los derechos y la participación*. No segundo ano, na área de cidadania, é apresentado um tópico que trata sobre elaboração democrática de regras e outro sobre direitos humanos:

La participación en la evaluación grupal de las normas de convivencia áulicas acordadas y la elaboración democrática de nuevas pautas para la convivencia y para la reparación posible de su incumplimiento

El reconocimiento de los Derechos Humanos y los Derechos del Niño, de su cumplimiento y violación en distintos contextos cercanos y lejanos. (ARGENTINA. Ministerio de Educación, 2011 p. 65)

No Segundo Ciclo da *Educación Primaria*, os conteúdos de *Formación Ética Y Ciudadana* já citam a violação dos direitos humanos na história recente da Argentina, além disso, nos objetivos dessa etapa é apresentado um tópico sobre a construção de memória coletiva:

Durante el período que abarca 4º, 5º y 6º años de la Educación Primaria, la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas:

La participación en experiencias democráticas y de ejercicio ciudadano - áulicas, institucionales y/o comunitarias - que fortalezcan las actitudes de autonomía, responsabilidad y solidaridad a partir de considerar a las personas como sujetos de derechos y obligaciones

El conocimiento y la comprensión de las dimensiones éticas, jurídicas y políticas de nuestra historia reciente promoviendo la construcción colectiva de la memoria. (ARGENTINA. Ministerio de Educación, 2011, p. 81)

Aqui talvez esteja o maior diferencial entre os modelos de ensino brasileiro e argentino, principalmente ao tratar da ditadura mais recente em ambos os países, esse compromisso com a construção de uma memória coletiva é algo que parece permear o ensino básico, especialmente nessa área de formação ética. Existir uma disciplina específica para tratar exclusivamente da formação da cidadania já confere ao ensino argentino um compromisso sério com a democracia de seu país.

Mesmo na Educación Primaria, etapa que muito se assemelha ao nosso ensino fundamental, existem diversos objetivos de aprendizagem que já buscam construir no educando uma consciência crítica e valorização da democracia. No cuarto ano da Educación Primaria já aparecen objetivos que tratam da história reciente e dos testemunhos dos sujeitos que tiveram seus direitos alienados:

La relación con la ciudadanía, los derechos y la participación:

El reconocimiento de características básicas del sistema democrático (libre participación, libre expresión de ideas, voto universal, lecciones periódicas de autoridades). La valoración de prácticas ciudadanas tales como el ejercicio del reclamo y otras formas de protesta a la luz de la experiencia democrática.

La elaboración de proyectos grupales que impliquen prácticas democráticas: que favorezcan el protagonismo de los niños y las niñas en la participación y búsqueda de consenso en la toma de decisiones colectivas.

La aproximación al conocimiento de casos vinculados a la vulneración de derechos en la historia reciente, a través de testimonios orales y visuales entre otros. (ARGENTINA. Ministerio de Educación, 2011, p. 83)

Esse apontamento acerca dos testemunhos vai se repetir tanto nos objetivos do quinto, quanto no sexto ano, sendo inclusive ressaltada no sexto ano a questão da violação dos direitos como crime de lesa humanidade.

QUINTO AÑO

EN RELACIÓN CON LA CIUDADANÍA, LOS DERECHOS Y LA PARTICIPACIÓN.

El reconocimiento de la relación entre democracia e igualdad ante la ley. El análisis de la efectivización de este principio en el presente y en la historia reciente. La valoración de prácticas ciudadanas en el ejercicio del reclamo y otras formas de protesta a la luz de la experiencia democrática.

El reconocimiento de sí mismo y de los otros como sujetos de derecho capaces de resignificar los derechos vigentes, reconocer los procedimientos para su exigibilidad y participar en su promoción y defensa. La participación en situaciones en las que los niños y las niñas sean escuchados y consultados en todos los temas que le competen y que promuevan acciones vinculantes respecto de sus derechos.

El conocimiento y la comprensión de casos vinculados a la vulneración de derechos en la historia reciente a través de testimonios orales y visuales entre otros. (ARGENTINA. Ministerio de Educación, 2011, p.87)

SEXTO AÑO

EN RELACIÓN CON LA CIUDADANÍA, LOS DERECHOS Y LA PARTICIPACIÓN.

La comprensión del concepto de república en relación con los de democracia y ciudadanía.

El conocimiento y la comprensión de casos contextualizados vinculados a la vulneración de derechos en la historia reciente a través de testimonios orales y visuales entre otros. Tipificación de los crímenes de lesa humanidad en el caso argentino y posibles analogías a casos internacionales (genocidios u otros). (ARGENTINA. Ministerio de Educación, 2011, p. 90)

Antes de partir para o Núcleo de Aprendizajes Prioritarias para a Educación Secundaria, cabe ressaltar que, assim como para área de Ciencias Sociales, existe no NAP para o sétimo ano que contém os mesmos objetivos e conteúdos que serão apresentados no documento da última etapa obrigatória da educação básica argentina. Dessa maneira, partimos direto para o documento da Educación Secundaria, etapa que muito se assemelha ao Ensino Médio brasileiro.

Para o Ciclo Básico da Educación Secundaria, existem dezessete objetivos principais a serem desenvolvidos pelos alunos e alunas durante essa etapa, dos dezessete, quatro tratam diretamente de elementos fundamentais para a construção da cidadania:

La construcción de argumentos ético-políticos que formen subjetividades críticas para la discusión y la participación democrática y solidaria, en el marco valorativo de los derechos humanos universales.

El aprendizaje y la comprensión de la ciudadanía como construcción sociohistórica y como práctica política.

La participación en la construcción colectiva de la memoria a partir del conocimiento y la comprensión de las dimensiones éticas, jurídicas y políticas de nuestra historia, en particular en relación con el terrorismo de Estado.

La comprensión y valoración del rol del Estado democrático como garante de los derechos constitucionales en la construcción de políticas públicas en Argentina y en Latinoamérica. (ARGENTINA. Ministerio de Educación, 2011, p. 14)

Essa etapa é a que mais apresenta tópicos relativos ao terrorismo de Estado e direitos humanos. Assim como no NAP de Ciencias Sociales para a Educación Secundaria, a divisão aqui também ocorre em biênio: primeiro/segundo ano segundo/terceiro ano. No primeiro biênio são apresentados cinco tópicos que podem ser relacionados à ditadura ou que tratam diretamente dela:

En relación con la reflexión ética

El análisis filosófico de temas como la justicia, la libertad, la igualdad, el poder y la autoridad en el tratamiento de situaciones de la historia latinoamericana.

En relación con los derechos humanos y los derechos de niños, niñas y adolescentes

El conocimiento y la comprensión de los Derechos Humanos como construcción sociohistórica, a partir de la reflexión acerca de las luchas de los pueblos por el reconocimiento de la dignidad de las personas, en particular en la Argentina y América Latina.

El conocimiento de la existencia de los Organismos Internacionales como garantes de los Derechos Humanos, a partir de documentos como la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 y la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

La identificación y comprensión de las tensiones inherentes a la defensa de los Derechos Humanos en relación con prácticas sociales vinculadas al ambiente, el género y la orientación sexual, la salud, los medios masivos de comunicación, los pueblos originarios, el mundo del trabajo, la movilidad y el tránsito libre y seguro, y el consumo, entre otras.

En relación con una ciudadanía participativa

El análisis y la comprensión de la dimensión política de problemáticas tales como la desigualdad, los derechos de las minorías, la participación ciudadana, entre otras. (ARGENTINA. Ministerio de Educación, 2011, p. 19)

O segundo biênio da Formação Ética y Ciudadana é o mais importante para o desenvolvimento de uma memória coletiva sobre a ditadura mais recente na Argentina, justamente pois tem tópicos que tratam diretamente sobre regimes autoritários no país, além de citar tortura, desaparecimento e censura. Aqui são apresentados oito pontos que se relacionam com ditadura, democracia e direitos humanos:

En relación con la reflexión ética

El reconocimiento de una ética ciudadana basada en los Derechos Humanos en una sociedad pluralista.

El análisis filosófico de temas como la justicia, la libertad, la responsabilidad, la igualdad, el poder y la autoridad en el tratamiento de situaciones de la historia argentina.

En relación con los derechos humanos y los derechos de niños, niñas y adolescentes

La comprensión de la construcción sociohistórica y validación ética de los Derechos Humanos generada a partir de acontecimientos como el Holocausto y como el terrorismo de Estado en nuestro país.

El conocimiento de las diferentes formas de defensa de los derechos humanos; del funcionamiento de organismos internacionales, nacionales y locales; del papel de las organizaciones de la sociedad civil y los movimientos sociales.

La reflexión sobre la dignidad humana –desde el concepto de Derechos Humanos– frente a la tortura, la desaparición forzada, la usurpación o cambio de identidad y la censura cultural, en distintos contextos.

La discusión argumentativa sobre la validez de la guerra, los fundamentos posibles de la defensa armada de una causa colectiva en distintos contextos. El análisis del caso Malvinas en el escenario del terrorismo de Estado.

El conocimiento de los fundamentos de la reivindicación de la soberanía argentina plena (territorial, política, cultural, alimentaria, entre otras) en el marco de los Derechos Humanos y conforme a los principios del derecho internacional

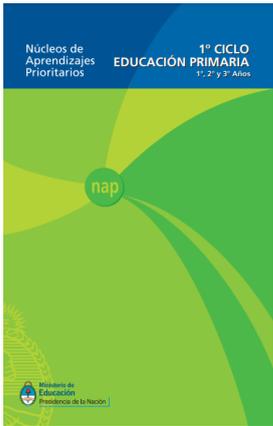
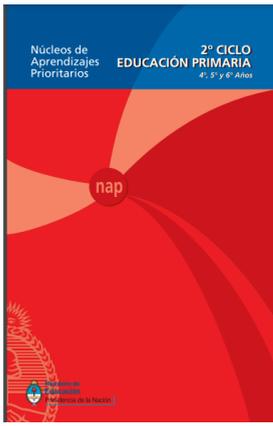
En relación con una ciudadanía participativa

El conocimiento y la valorización de las diferentes manifestaciones de participación ciudadana que contribuyen a la consolidación del Estado de Derecho, en oposición a las experiencias autoritarias de la Argentina. (ARGENTINA. Ministerio de Educación, 2011, p. 23)

É possível observar, de maneira muito clara, que não apenas a recorrência dos temas ditadura, direitos humanos e ditadura é muito maior nos documentos normativos argentinos, mas também o aprofundamento que é dado nos temas. Ainda que esses documentos, tanto a BNCC quanto os NAPs, tenham o intuito de serem documentos amplos e flexíveis, a diferença é bastante perceptível, ainda mais se comparado a quantidade de páginas dos documentos.

A BNCC contém 600 páginas e somando os dois NAPs da Educación Primaria, que contemplam todas as disciplinas ofertadas durante essa primeira fase, temos 252 páginas. É possível ver que nessas 252 páginas, sem pensar na Educación Secundaria, existem mais aparições dos temas democracia, ditadura e direitos humanos do que em toda a BNCC, com todas as etapas da educação básica brasileira como evidenciado nos quadros abaixo:

Educación Primaria/Ensino Fundamental		
País	Documento	Especificações
Brasil		<p>A BNCC é um documento único que trata de todas as etapas</p> <p>Número total de páginas: 600</p> <p>Número de páginas destinadas ao Ensino Fundamental: 404</p> <p>Número de páginas destinadas a disciplina de história</p> <p>Competências do Ensino de História para o Ensino Fundamental: 6 páginas</p> <p>História Anos Iniciais: 13 páginas</p> <p>História anos finais: 19 páginas</p> <p>Quantidade de aparições dos termos no documento inteiro:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cidadania: 47 no documento todo ● Democracia: 9 no documento todo ● Direitos Humanos: 48 no documento todo ● Ditadura: 7 no documento todo. <p>Nos conteúdos do Ensino Fundamental:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cidadania: 24 ● Democracia: 1 (em Ensino Religioso) ● Direitos Humanos: 22

		<ul style="list-style-type: none"> • Ditadura: 7
Argentina		<p>1º Ciclo da Educação Primária Número total de de páginas: 95 páginas Número de páginas destinadas à Ciências Sociais: 4 Número de páginas destinadas a Formação Ética y Ciudadana: 4 Quantidade de aparições dos termos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cidadania: 3, todas as aparições na área de <i>Formación Ética y Ciudadana</i>. • Democracia: 2 • Direitos Humanos: 2 • Ditadura: nenhuma aparição.
		<p>2º Ciclo da Educação Primária Número de páginas: Número total de de páginas: 131 Número de páginas destinadas à Ciências Sociais: 4 Número de páginas destinadas a Formação Ética y Ciudadana: 4 Quantidade de aparições dos termos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cidadania: 6 aparições, 5 em <i>Formación Ética y Ciudadana</i> e 1 em <i>Lengua</i>. • Democracia: 5 • Direitos Humanos: 3 • Ditadura: nenhuma aparição.

Educação Secundária/Ensino Médio		
País	Documento	Especificações

<p>Brasil</p>		<p>A BNCC é um documento único que trata de todas as etapas. Número total de páginas: 600 Número de páginas que tratam do Ensino Médio: 120 Número de páginas que tratam de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: 20 páginas Quantidade de aparições dos termos nas páginas destinadas ao Ensino Médio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cidadania: 8 ● Democracia: nenhuma aparição. ● Direitos Humanos: nenhuma aparição. ● Ditadura: nenhuma aparição.
<p>Argentina</p>		<p>Ciências Sociais Ciclo Básico da Educación Secundaria Número de páginas: 23 Quantidade de aparições dos termos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cidadania: 1 ● Democracia: 1 ● Direitos Humanos: 3 ● Ditadura: nenhuma aparição
		<p>Formación Ética y Ciudadana da Educación Secundaria Número de páginas: 26 Quantidade de aparições dos termos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cidadania: 4 ● Democracia: 1 ● Direitos Humanos: 13 ● Ditadura: 1 ● Terrorismo de Estado: 4

6. Livros Didáticos

Após analisar os documentos que estabelecem os conteúdos obrigatórios de cada etapa do ensino disponíveis nos sites do Ministério da Educação de cada país, vamos examinar alguns livros didáticos físicos que foram distribuídos nas escolas públicas brasileiras e argentinas. O foco é na etapa obrigatória final de cada país, ou seja, no Ensino Médio brasileiro e no Ciclo Básico da Educación Secundaria argentino, por contemplar a faixa etária mais próxima dos sujeitos que foram entrevistados na última pesquisa do *World Values Survey*, pesquisa essa que gerou uma base de dados com percepções divergentes de jovens brasileiros e argentinos a respeito de governos militares.

6.1 Livros Brasileiros

Os livros didáticos brasileiros foram selecionados de coleções designadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018, o último realizado antes da aplicação do Novo Ensino Médio. Esses livros serão utilizados até o fim do ano letivo de 2023, quando se encerra o último triênio 2021, 2022 e 2023 do ensino médio regular. Atualmente os terceiros anos ainda estão no modelo de ensino regular, enquanto os primeiros e segundos já estão no novo sistema. Esse PNLD selecionou treze coleções diferentes para o ensino de história no Ensino Médio:

Nome da coleção	Edição - ano - Editora
Conexões com a História	3ª Edição - 2016 - Editora Moderna
História - Das cavernas ao terceiro milênio	4ª Edição - 2016 - Editora Moderna
Caminhos do Homem	3ª Edição - 2016 - Base Editorial
História	3ª Edição - 2016 - Saraiva Educação
Oficina de História	2ª Edição - 2016 - Leya
História Global	3ª Edição - 2016 - Saraiva Educação
Olhares da História - Brasil e mundo	1ª Edição - 2016 - Editora Scipione
História - Passado e presente	1ª Edição - 2016 - Editora Ática
Por dentro da História	4ª Edição - 2016 - Escala Educacional
Cenas da História	1ª Edição - 2016 - Palavras Projetos Editoriais

História, Sociedade e Cidadania	2ª Edição - 2016 - FTD
História em debate	4ª Edição - 2016 - Editora do Brasil
Contato História	1ª Edição - 2016 - Quinteto

Todas as coleções seguem mais ou menos a mesma estrutura, são divididas em três livros, cada um correspondente a um ano do ensino médio e os temas de cada ano são recorrentes em todos os 13 conjuntos que estão disponíveis no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. O Plano Nacional do Livro Didático de 2018 disponibilizou todas as coleções aprovadas digitalmente para os professores da rede pública de ensino, sendo assim, esse material é acessível e conta com ferramentas de busca que facilitam muito a pesquisa por temas específicos.

Os conteúdos selecionados se repetem em todos os livros, variando apenas em profundidade, quantidade de páginas e textos de apoio. Para o primeiro ano, todas as coleções apresentam os principais temas como dominantes: **Mundo Antigo, Império Romano, Grécia Antiga, Europa Feudal, Estado Absolutista, Exploração do Novo Mundo e Colonização**. Existem outros temas que aparecem em algumas coleções, algumas que tratam mais sobre o Brasil e a cultura indígena, outros que aprofundam no processo do fazer histórico, mas todas as edições tratam sobre dos temas que foram anteriormente citados.

Para o segundo também tem os temas fixos, que se repetem em todas as coleções: **Período Colonial, Brasil Império, Iluminismo, Revoluções Inglesas, Revolução Francesa, Revolução Industrial e Início do Período Republicano**. O Regime Militar Brasileiro só vai aparecer nos conteúdos selecionados para o terceiro ano do ensino médio. No último livro de cada coleção teremos então a última seleção de temas: **Imperialismo, 1ª Guerra Mundial, República, Era Vargas, 2ª Guerra Mundial, Guerra Fria, Ditadura Militar e Transição Democrática**.

Os capítulos destinados ao Regime Militar brasileiro são os que nos interessam, então iremos selecionar apenas os livros didáticos ofertados para o terceiro ano, mais especificamente os capítulos que tratam sobre a ditadura e seus reflexos. A partir da leitura desses capítulos, foi possível perceber alguns padrões na forma como esse processo ditatorial é retratado pelo ensino de história no Brasil. Esses padrões estabeleceram algumas categorias importantes para a análise do discurso que se quer transmitir.

Cada categoria foi criada com base nas decupagens feitas dos capítulos de cada coleção. Primeiro todas as coleções foram analisadas, livro a livro, para buscar capítulos ou subcapítulos que abordassem o tema da Ditadura Militar no Brasil. Após essa primeira busca, os livros do terceiro ano foram selecionados e o mesmo processo, agora de maneira mais minuciosa, foi realizado em cada um deles. Foi possível criar um quadro especificando cada livro, o número total de páginas, qual capítulo, tópico e páginas tratam sobre o tema e quais são as marcas do discurso em cada um deles.

Essas marcas do discurso foram construídas através da própria fonte e também do referencial teórico sobre análise de discurso, que tem como principal fonte a obra de Norman Fairclough, *Discurso e Mudança Social*, de 1992. A ideia central aqui é que o discurso atual de maneira a constituir a formação da vida social, ou seja, o discurso não apenas reproduz a realidade, mas também a molda.

O que é de maior significação aqui para a análise de discurso é a visão de discurso como constitutiva - contribuindo para a produção, transformação e a reprodução dos objetivos (e, como veremos logo, dos sujeitos) da vida social. Isso implica que o discurso tem uma relação ativa com a realidade, que a linguagem significa a realidade no sentido da construção de significados para ela, em vez de o discurso ter uma relação passiva com a realidade, com a linguagem meramente se referindo aos objetos, os quais são tidos como dados na realidade. (FAIRCLOUGH, 1992, p.66)

A formação discursiva então é uma formação de realidade, o discurso é constitutivo do social, dos objetos que nos cercam e dos sujeitos, sendo uma prática e não uma simples representação, dada e totalmente formada. Dessa maneira podemos compreender que os discursos formados sobre um determinado período histórico estão em constante construção, moldando o passado a partir do presente.

Para além disso, as práticas discursivas também vão carregar ideologias, ou seja, significações da realidade, sentidos que são construídos socialmente e que podem servir para a manutenção de certas estruturas sociais. Não existe uma relação de causa e resultado direta na aplicação dos discursos e suas ideologias, justamente pois o discurso é uma prática e que, portanto, pode se alterar

As ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante, e, à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia. (FAIRCLOUGH, 1992, p. 121)

Compreendendo que os discursos então podem ser interpelados pela ideologia, seja ela uma ideologia que favorece certos atores sociais em detrimento de outros, ou uma ideologia que ameniza ou acentua um determinado acontecimento histórico, o intuito é, por

meio de uma análise discursiva do material didático, compreender a intencionalidade por trás dos enunciados acerca do último período ditatorial no nosso país.

6.1.1 Antecedentes

Após a leitura dos capítulos e/ou trechos que tratam sobre Ditadura Militar no Brasil nos livros didáticos selecionados pelo PNLD de 2018, foi possível estabelecer alguns pontos que se repetem em todos eles. Todos os capítulos ou subtópicos que vão tratar sobre o Regime Militar começam relatando os **antecedentes** e as prováveis explicações para o golpe, todas essas explicações giram em torno do governo de João Goulart e das Reformas de Base prometidas pelo mesmo.

Muita gente tinha medo. Haveria guerra civil? O país viraria uma imensa Cuba, dominada pelos comunistas? O catolicismo seria perseguido? As Forças Armadas sobreviveriam? As hierarquias tradicionais nos campos do saber e do poder seriam respeitadas? **As direitas trabalharam com eficácia estes medos. Não os inventaram, mas souberam explorá-los** (OLHARES DA HISTÓRIA, p. 197)

Em meio a esse cenário, cresceu a oposição ao governo de João Goulart. No Congresso, formou-se a Ação Democrática Parlamentar, com o objetivo de combater as reformas de base, que recebiam apoio de setores da Igreja, dos estudantes e dos trabalhadores rurais e urbanos. (POR DENTRO DA HISTÓRIA, p. 168)

Em meio a toda essa turbulência, João Goulart apoiou uma revolta de marinheiros¹⁸ ocorrida no Rio de Janeiro, em 25 e 26 de março. Com mais esse episódio, completava-se o quadro necessário aos conspiradores para desencadear o movimento militar que **forçou a deposição de Jango**, ocorrida no dia 31. (HISTÓRIA EM DEBATE, p.107)

O golpe não contou apenas com a iniciativa militar. Pelo contrário, setores da sociedade civil e partidos políticos também participaram da ação. Partes importantes do empresariado brasileiro, pessoas ligadas à imprensa e políticos temiam uma guinada à esquerda de Jango e rejeitavam as reformas nacionalistas¹⁹ e estatizantes que o presidente defendia em seus discursos. (HISTÓRIA DAS CAVERNAS, p. 171)

Chamadas reformas de base, as medidas dividiram a sociedade. De um lado, o apoio a elas vinha dos grupos de esquerda e dos setores trabalhistas, dos sindicalistas, dos integrantes das Ligas Camponesas e das entidades estudantis (lideradas pela União Nacional dos Estudantes - UNE). De outro lado, opunham-se os grupos conservadores, como as associações patronais, empresários, oficiais de alta patente das Forças Armadas, setores da alta hierarquia da Igreja católica, políticas de direita, etc. Para esses setores, as reformas de base **implantariam o comunismo** no Brasil. (HISTÓRIA: PASSADO E PRESENTE, p.185)

¹⁸ A Revolta dos Marinheiros de 1964 só é mencionada neste momento, não chega a ser explicada, mas tratou-se de um movimento de marinheiros de baixa patente que protestaram contra as péssimas condições de serviço, incluindo alimentação e a dureza da disciplina, esse grupo de revoltosos apoiava as Reformas de Base do governo Jango e o presidente buscava apoio das classes militares. João Goulart não compareceu ao evento que desencadeou a revolta, mas foi vinculado ao movimento como um apoiador, que não respeitava a hierarquia militar e incentivava a desordem.

¹⁹ As reformas nacionalistas são as reformas de base, estatizantes, propostas pelo governo João Goulart, mas não são explicadas dessa maneira na coleção, o que pode ocasionar uma interpretação intrincada, visto que os símbolos nacionalistas depois são atribuídos aos militares.

É possível então ver que uma das maiores justificativas para o Golpe, segundo os livros didáticos, seria o medo do comunismo, representado por Jango e suas Reformas de Base. As reformas de base não são explicadas, apenas citadas como estatizantes e vinculadas à uma reforma agrária ou, ainda, que irão acarretar no comunismo. Dessa maneira, o principal elemento que motivou o desenvolvimento da Ditadura não é de fato exposto ao estudante.

Após a explicação dos antecedentes, os livros apresentam então os agentes responsáveis pelo golpe: os militares. Todos os militares que assumiram a presidência são citados em todos os livros, assim como os Atos Institucionais. A maioria dos livros cita os 5 principais AI's, mas todos citam o primeiro, o segundo e o quinto. Os Atos Institucionais são utilizados para embasar a **repressão**, que é o segundo ponto comum a todos os livros didáticos analisados.

6.1.2 Repressão

O tema repressão é citado em todos os livros didáticos ao tratar da Ditadura Militar, porém a maneira como essa repressão é tratada vai divergir de acordo com cada material. A ênfase dada em todos ao tratar de repressão é na censura, sempre existe um tópico para falar sobre os artistas e músicas que foram censuradas durante esse período, o tema menos tratado são as torturas e as mortes, ainda que sejam citadas, não são explicitadas com tantos detalhes como a questão da censura.

A decretação da Lei de Segurança Nacional, de 1967, confirmou o caráter autoritário do regime ao autorizar a repressão a toda manifestação considerada ameaça ao governo ou à estabilidade nacional. Sindicatos operários e camponeses, entidades estudantis, intelectuais e jornalistas passaram a ser perseguidos e silenciados.

Com o AI-5, a ditadura mostrou seu lado mais sombrio, intensificando as perseguições aos críticos do regime, a restrição ao funcionamento de organizações civis e a censura à imprensa, à cultura e às artes. (CONEXÕES COM A HISTÓRIA p. 173)

O governo Médici paralisou a oposição. Com seus antecessores militares, prometeu restabelecer a democracia no Brasil. Mas, ao contrário, foi responsável pela ampliação da censura e da repressão política. (OFICINA DA HISTÓRIA, p. 213)

Esses são alguns exemplos que retratam a repressão a partir do viés da censura durante a ditadura. Sobre a tortura, perseguição e até mesmo mortes, a maioria dos livros vai citar que os sujeitos que foram perseguidos eram sempre militantes comunistas ou opositores/críticos ao regime.

A repressão foi violenta. **Militantes comunistas**, como Gregório Bezerra, foram brutalmente espancados. Outros foram mortos; A Universidade de Brasília foi invadida pela polícia. (HISTÓRIA, p.221)

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. (HISTÓRIA GLOBAL, p. 238)

Além disso, outro fato que chama atenção é a forma como essas violências aparecem. Existe um reconhecimento das torturas, mortes e perseguições, mas ao tratar desses pontos específicos, a maioria dos livros não explicita os sujeitos que cometeram esses crimes. De fato, os sujeitos estão implícitos no texto, mas não são citados diretamente. É comum ler que militantes, opositores e subversivos foram torturados, presos ou exilados, mas quem torturou, prendeu e exilou?

Durante os 21 anos que se seguiram ao golpe de Estado que derrubou João Goulart, **milhares foram perseguidos, presos e mortos. Muitos tiveram seus direitos políticos cassados e foram obrigados a se exilar no exterior.** (HISTÓRIA PASSADO E PRESENTE, p.187)

A repressão foi violenta. Militantes comunistas, como Gregório Bezerra, **foram brutalmente espancados.** Outros foram mortos; A Universidade de Brasília foi invadida pela polícia. (HISTÓRIA, p.221)

Milhares foram perseguidos, presos e mortos por quem? Quem cassou os direitos políticos dos muitos que foram vítimas? Esse discurso que oculta o sujeito que praticou tais crimes é muito comum nos livros didáticos brasileiros. Nem as Forças Armadas ou o Estado brasileiro são citados quando são introduzidas as violações aos direitos humanos, aquelas que costumam chocar e sensibilizar mais ao tratar de ditadura no Brasil.

Um dos livros chega a citar as torturas como uma prática não oficial do Estado, como se os sujeitos que cometeram esses crimes não estivessem agindo em conformidade com o que o Estado pregava. Além de ressaltar, mais uma vez, que os sujeitos submetidos à essas práticas haviam cometido crimes contra a ordem:

Além da violência institucionalizada do regime militar, como a censura, as prisões e o exílio, também **havia práticas de repressão e tortura não oficiais.** Os torturadores contavam com a cumplicidade de seus superiores e aproveitavam-se da impunidade para usar métodos de repressão violentos contra os inimigos do regime. Muitas pessoas morreram ou sofreram danos irreversíveis ao serem submetidas à tortura utilizada nos interrogatórios ou **como penalidade por crimes contra a ordem.** (CONTATO HISTÓRIA, p. 215)

Esse discurso, porém, não é hegemônico, a tortura é colocada como uma política de Estado em algumas coleções, como uma postura oficial contra aqueles que eram colocados como inimigos. Além disso, essas duas coleções a seguir também deixam claro que qualquer sujeito poderia ser considerado um perigo ao Estado de exceção e portanto, ser punido:

Qualquer divergência, protesto ou manifestação contra a ditadura era visto como ameaça à segurança nacional. Assim, a repressão tornou-se o principal braço de sustentação do regime. Muitos opositores foram presos, exilados ou mortos. **A tortura era amplamente utilizada como uma política de Estado** (OLHARES DA HISTÓRIA, p. 199)

Qualquer pessoa podia cair nas malhas repressivas, bastava ter em casa, por exemplo, livros sobre o comunismo. (POR DENTRO DA HISTÓRIA, p. 170)

Dessa maneira, é possível concluir que não existe um consenso discursivo sobre as práticas de tortura ou sobre quem eram os inimigos do Estado que foram perseguidos, e essas divergências vão se acentuando conforme os capítulos começam abordar os sujeitos que foram mais enfáticos ao lutar contra a ditadura no Brasil. Aqui foi possível estabelecer mais um tópico comum a todas as coleções: a **resistência** à ditadura.

6.1.3 Resistência

Todos os livros vão tratar da resistência a partir de dois vieses diferentes, mas igualmente importantes: uma resistência mais pacífica, ao tratar por exemplo da Passeata dos Cem Mil, e uma resistência armada, que serão as guerrilhas. Na resistência pacífica também é muito ressaltada a atuação dos artistas em suas obras, sejam elas teatrais, musicais ou visuais, mas a Passeata dos Cem Mil chama atenção não apenas pelo ato em si, mas pelos antecedentes que ocasionaram a comoção.

Dos 13 livros didáticos, 10 vão tratar da Passeata dos Cem Mil e 9 irão citar a morte do estudante Edson Luís de Lima e Souto . O estudante secundarista foi assassinado pela polícia militar em abril de 1968, no restaurante Calabouço, localizado no Rio de Janeiro. Esse evento gerou grande comoção e foi um dos estopins para a Passeata dos Cem Mil. Das 13 coleções, 5 irão expor explicitamente que a polícia assassinou o jovem Edson Luís:

O movimento de oposição à ditadura cresceu em 1968, com estudantes e jovens de classes médias indo às ruas para protestar. A situação política se agravou quando em março, a polícia invadiu um restaurante frequentado por universitários no Rio de Janeiro e **matou o secundarista** Edson Luís de Lima Solto, um jovem de 18 anos. (HISTÓRIA, p. 222)

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. (HISTÓRIA GLOBAL, p. 241)

Um dos momentos mais tensos do enfrentamento ocorreu em março de 1968, quando a polícia reprimiu uma manifestação estudantil no restaurante Calabouço, no Rio de Janeiro, **matando o aluno** Edson Luís de Lima Souto, de 16 anos. (POR DENTRO DA HISTÓRIA, p. 172)

Em uma dessas manifestações, a polícia militar reprimiu violentamente os estudantes **e matou o jovem** Edson Luís de Lima Souto, de 18 anos. (HISTÓRIA DAS CAVERNAS, p.173)

Um dos momentos mais tensos do enfrentamento ocorreu em março de 1968, quando a polícia reprimiu uma manifestação estudantil no restaurante Calabouço, no Rio de Janeiro, **matando o aluno** Edson Luís de Lima Souto, de 16 anos. (CENAS PARA A HISTÓRIA, p. 258)²⁰

Nenhum livro didático irá construir uma narrativa na qual o estudante tenha sido assassinado por alguém que não pertencesse às forças militares, porém, algumas coleções vão ocultar os sujeitos que assassinaram o estudante:

Em 1968, o estudante Edson Luís de Lima e Souto foi assassinado durante a invasão militar de um restaurante universitário. (OLHARES DA HISTÓRIA, p. 200)

Em abril de 1968, no Rio de Janeiro, no restaurante universitário Calabouço, invadido por forças militares, o estudante Edson Luís foi assassinado. (CAMINHOS DO HOMEM, p. 219)

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 Lima Souto, foi baleado e morto. (HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA, p 208)

Em alguns momentos, ainda que não totalmente ocultos os sujeitos responsáveis, é possível notar uma suavização das violências:

Num fim de tarde, programaram o que seria um ato-relâmpago, igual a tantos outros. Antes que pudessem ter saído, no entanto, o prédio foi invadido pelo pelotão de choque da Polícia Militar. No confronto voaram pedras de um lado e, do outro, tiros foram disparados. Um deles acertou o peito de Edson Luís de Lima Souto, que caiu morto. (HISTÓRIA EM DEBATE, p. 113)

Aqui nos deparamos com a mesma problemática apresentada ao falar sobre a repressão, que poderia ser explicada gramaticalmente como a utilização do agente da voz passiva. O sujeito aqui se torna Edson Luís que foi baleado/assassinado, e não a Polícia Militar que baleou/matou. Essas sutilezas podem parecer insignificantes, mas a omissão do agente, dependendo do intérprete, ou seja, a quem se destina aquele discurso escrito, pode minimizar os atos cometidos.

E as motivações para escolher a voz passiva são várias. Uma é que ela permite a omissão do agente, embora isso possa ser motivado pelo fato de que o agente é evidente em si mesmo, irrelevante ou desconhecido. Uma outra razão política ou ideológica para uma passiva sem agente pode ser a de ofuscar a agência e, portanto, a causalidade e a responsabilidade (compare “a política atirou em cem manifestantes” com “cem manifestantes foram mortos”). (FAIRCLOUGH, 1992, p.226)

²⁰ O mesmo trecho aparece tanto na coleção Cenas Para a História quanto na coleção Por Dentro da História, apesar dos livros não contarem com os mesmos autores nem pertencerem à mesma editora.

Um tempo depois da Passeata dos Cem Mil, ainda em 1968, foi instituído o Ato Institucional nº 5, que, dentre os dezessete atos que foram emitidos, é o mais lembrado ao se tratar da Ditadura Militar no Brasil. O AI-5 é explicado como um ato que endureceu ainda mais a repressão, justamente pois fechou o Congresso Nacional, aumentou o poder de censura dos órgãos do Estado e suspendeu o *habeas corpus* para crimes de motivação política.

O AI-5 foi emitido em dezembro de 1968 e no ano seguinte quem assumiu o comando do país foi Emílio Garrastazu Médici, isso é importante de ser ressaltado pois foi na gestão de Médici que teremos o chamado “Milagre Econômico”, um tópico que é citado em todos os livros e que aparece entre os temas repressão e resistência. É apresentado um crescimento econômico e desenvolvimento no setor de infraestrutura, como transporte e energia. Ainda assim, é exposto em todos os livros que esse crescimento econômico não atingiu todas as camadas da sociedade.

Dentro do governo Médici também são citadas as resistências armadas, no caso as guerrilhas e, novamente, temos aqui discursos interessantes sendo produzidos sobre esse grupo específico. Muitos livros vão denominar esse período como Anos de Chumbo e dois livros, especificamente vão tratar desse período citando as torturas que se agravaram:

O governo Médici (1969 - 1974) invadiu universidades, perseguiu todos aqueles que considerava subversivos e implantou uma rigorosa censura aos meios de comunicação. Além disso, aparelhou e 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. (HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA, p. 209)

Os agentes desses órgãos* utilizavam sistematicamente torturas físicas morais e psicológicas para obter confissões dos presos políticos. Há relatos de pessoas interrogadas junto de animais selvagens, como jacarés ou cobras, de mulheres estupradas repetidas vezes, de ameaças de morte aos parentes de presos etc. Segundo dados da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos, durante a ditadura, pelo menos 200 militantes entre homens e mulheres foram assassinados pelo regime e outros 146 são considerados desaparecidos até hoje. (HISTÓRIA PASSADO E PRESENTE, p.191)

Esses Anos de Chumbo são colocados como uma consequência direta da emissão do Ato Institucional nº 5 e o efeito desse endurecimento do regime seria uma resistência mais violenta, armada e que se opusesse ao governo de maneira mais acentuada. As guerrilhas são

um dos assuntos mais recorrentes nos livros, muitas vezes contando com mais de um parágrafo para explicitar sua atuação.

Ao falar sobre os militantes que foram mortos pelo Estado durante sua atuação nas guerrilhas, os livros também aplicam o mesmo discurso da voz passiva:

Com a instauração do AI-5, houve o período de repressão mais intensa no país. Com os canais democráticos fechados, uma parcela da oposição partiu para o enfrentamento armado, com assaltos a bancos, sequestros e atentados. Nessas ações, exigia-se a libertação de presos políticos e procurava-se arrecadar fundos para o movimento. O esforço pouco adiantou. **Alguns anos depois, os grupos de luta armada estavam derrotados, como muitos militantes mortos ou exilados. Quase todos os presos foram torturados** (OLHARES DA HISTÓRIA, p.200)

Desde antes do completo endurecimento do regime, com o AI-5, opositores de esquerda se preparavam para enfrentar a ditadura com a guerrilha. Alguns focos guerrilheiros foram formados: o Araguaia, no Pará, que foi descoberto em 1972 e destruído pelo Exército em 1975; o Serra do Caparaó, em Minas Gerais, e o do Vale do Ribeira, em São Paulo, **que foram derrotados rapidamente**. Este último era chefiado pelo capitão Lamarca (1937 - 1971), que conseguiu fugir da repressão militar e **acabou morto no sertão da Bahia**. (OLHARES DA HISTÓRIA, p. 201)

Dois líderes guerrilheiros desse período, o ex-deputado comunista Carlos Marighella e o ex-capitão do Exército Carlos Lamarca **foram mortos**. (HISTÓRIA GLOBAL, p. 245)

Com o aumento dos sequestros, o governo intensificou a repressão: o ex-deputado e guerrilheiro Carlos Marighella, líder da Ação Libertadora Nacional (ALN), **foi morto em 1969**, numa emboscada no centro da cidade de São Paulo; o ex-capitão do Exército e guerrilheiro Carlos Lamarca, líder da Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), refugiou-se no sertão da Bahia, **onde dois anos depois foi capturado e morto**. (HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA, p.210)

O grupo era formado de 69 comunistas e havia se instalado na região com o objetivo de preparar os camponeses locais para a luta armada contra o governo. Em 1972, os guerrilheiros foram descobertos pelo governo, que enviou cerca de 20 mil homens para combatê-los. **Com o tempo, o conflito transformou-se em um massacre e a guerrilha foi liquidada**. (HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA, p.210)

Entre 1968 e 1974, desenvolveu-se na região do Araguaia um importante núcleo guerrilheiro organizado pelo Partido Comunista do Brasil. O grupo atuou clandestinamente por quase quatro anos, até 1972, quando o Exército desarticulou o movimento em 1974. **Os guerrilheiros foram torturados, presos e alguns foram mortos**. (HISTÓRIA, PASSADO E PRESENTE, p. 191)

Uma das coleções nem chega a mencionar que a desarticulação da Guerrilha do Araguaia foi violenta e que assassinou, prendeu e torturou muitos dos militantes envolvidos:

O movimento mais duradouro ocorreu no Araguaia, devido às dificuldades de acesso das forças de pressão e ao apoio recebido da população. Liderada por integrantes do PCdoB, a luta dos guerrilheiros, porém, manteve-se praticamente desconhecida da maior parte dos brasileiros, por causa da censura imposta aos meios de comunicação. **Para combatê-la foi organizado um dos maiores efetivos militares da história republicana**. (CENAS PARA A HISTÓRIA, p. 259)

A partir daqui teremos discursos divergentes sobre a guerrilha, que talvez seja o ponto mais conflitante entre as coleções. Alguns livros irão tratar a luta armada como de fato uma organização criminosa e não como uma resistência à um Estado de exceção, e aqui existe um claro conflito ideológico quanto à percepção do regime militar:

No entanto, foi também um período caracterizado pela repressão e pela tortura, com forte censura aos meios de comunicação. **A repressão era justificada pelo crescimento da luta armada contra o regime.** (OLHARES DA HISTÓRIA, p. 201)

Com o endurecimento político, alguns grupos opositores decidiram partir para a luta armada. **Promoveram diversas ações violentas, incluindo assaltos a bancos, com o objetivo de obter dinheiro para financiar a luta, e sequestros de diplomatas estrangeiros, para trocá-los por presos políticos.** (HISTÓRIA GLOBAL, p. 245)

Essas organizações que participavam da luta armada assaltavam bancos, **sequestravam pessoas, matavam policiais e soldados, participavam atentados a bomba e “justiçavam” inimigos** (matavam os companheiros acusados de traição ou movidos por disputas políticas internas). (HISTÓRIA EM DEBATE, p.115)

Para tratar dos atos cometidos pelas guerrilhas não existe voz passiva. Os grupos opositores promoveram ações violentas, mataram policiais e sequestraram diplomatas. Em algumas coleções inclusive existem mais ações violentas atribuídas aos militantes que se envolveram na luta armada do que aos militares que estavam no poder, com todo aparato estatal e com a força policial e armamento à sua disposição.

Essa visão, entretanto, não é homogênea, por isso a batalha ideológica entre as obras. Outras coleções vão ressaltar que o conflito era desigual e que muitos opositores foram torturados e/ou assassinados pelo Estado:

A repressão à Guerrilha do Araguaia foi brutal: o Exército promoveu a maior operação realizada no interior do país desde a Guerra do Paraguai e acabou com o foco revoltoso em 1975, **não deixando praticamente nenhum sobrevivente.** (POR DENTRO DA HISTÓRIA, p.173)

A tortura dos guerrilheiros era praticada nas instalações do DOI-CODI. Tão logo eram presos, sofriam bárbaras torturas para entregar os companheiros; Alguns dos métodos empregados nesses destacamentos haviam sido ensinados por agentes estadunidenses. Muitos militantes presos não resistiram às sessões de tortura, que incluíam o pau de arara, espancamentos e choques elétricos em várias partes do corpo, e morreram. (HISTÓRIA, p. 222)

A luta era desigual: jovens das classes médias armados com revólveres enfrentando militares profissionais e agentes treinados. Calcula-se que cerca de 800 pessoas se engajaram na luta armada, e 386 foram mortas ou desapareceram. (HISTÓRIA, p. 222)

O principal exemplo de guerrilha rural contra a ditadura foi a Guerrilha do Araguaia, ocorrida entre os anos 1971 e 1974, nas matas do rio Araguaia, na região amazônica. Os guerrilheiros instalaram vários postos nas matas estocando mantimentos, armas e munições. Para combatê-los, o Exército montou uma base militar e postos policiais na região. **O governo mobilizou aproximadamente 10 mil soldados para**

combater cerca de 70 guerrilheiros, sufocando o movimento e executando a maioria de seus membros. (CONTATO HISTÓRIA, p. 219)

É interessante perceber que diversos nomes de militantes são citados nas coleções: Carlos Lamarca e Carlos Marighella, ao tratar da luta armada, Edson Luís, como apresentado anteriormente, o jornalista Vladimir Herzog, assassinado durante uma sessão de tortura, os artistas e políticos que foram perseguidos e/ou exilados também. É extremamente importante tratar das vítimas pelos nomes, pois humaniza os que foram perseguidos, porém, dificilmente é citado algum militar que não os que chefiaram o executivo durante a ditadura.

Entre todas as coleções analisadas, apenas uma vai citar o nome de algum militar que não foi presidente, mas que atuou em nome da ditadura:

Em 1970, o capitão do Exército Carlos Lamarca, da Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), abandonou seu quartel em Quitaúna, no estado de São Paulo. Ele levou consigo 63 fuzis e três submetralhadoras e aderiu à luta armada. Perseguido, foi executado na Bahia em 1971, em uma ação comandada pelo major **Nilton Cerqueira de Albuquerque.** (HISTÓRIA, PASSADO E PRESENTE, p.190)

Após o tópico da luta armada, o governo de Ernesto Geisel é rapidamente citado e por último a abertura lenta, gradual e segura de João Figueiredo. O padrão de todos os livros didáticos brasileiros do PNLD de 2018 é esse: **antecedentes, repressão, resistência, milagre econômico, abertura lenta, gradual e segura.** As peculiaridades de cada livro didático, número de páginas e como alguns tópicos são abordados especificamente estão dispostos nos quadros apresentados na conclusão.

6.2 Livros argentinos

O sistema educacional argentino segue um modelo distinto de seleção e escolha de materiais didáticos, o que, para as áreas que não contemplam matemática e língua portuguesa, dificulta a padronização de livros. A *Comisión Asesora Nacional (CAN)* juntamente com o *Ministerio de Educación* estabelecem os conteúdos prioritários de cada ano, processo que, atualmente, gera os *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP's)*.

A partir da criação desses documentos, as editoras enviam suas propostas que são analisadas pelas *Comisiones Asesoras Provinciales (CAP)* e cada jurisdição seleciona dentre as propostas das editoras, três títulos para cada área e comunica ao *Ministerio de Educación* para que seja feita a distribuição. São 24 jurisdições diferentes, o que resultaria em uma quantidade inviável de material para análise, por isso, buscando uma investigação que fosse o

mais justa possível, iremos analisar apenas os materiais comuns a todas as jurisdições: o disponibilizado no site do *Ministerio de Educacion*.

Ao entrar no portal oficial do governo da Argentina e ir na aba *Estudiar*, existe um link que encaminha diretamente para a página do *Ministerio de Educación* e nessa aba há um separador nomeado *Materiales Didácticos*. Aqui iremos usar duas fontes para efeitos de comparação com os livros didáticos brasileiros: os materiais disponíveis na biblioteca digital da *Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros* e os livros digitais do *Portal Educ.ar*.

A *Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros (BNMM)* é uma instituição dedicada a preservar e disponibilizar materiais relacionados à educação e formação de professoras e professores. A biblioteca física conta com uma enorme coleção de livros didáticos, revistas, periódicos e recursos educativos. Existem mais de 40 mil recursos digitais disponíveis para acesso público e gratuito e nas coleções para docentes da educação secundária, mais de 400 obras.

O *Portal Educ.ar* tem um objetivo muito similar ao da BNMM: fornecer recursos, materiais e ferramentas digitais aos professores e alunos. O intuito é promover o uso das tecnologias de informação e comunicação na educação. Todas as províncias possuem acesso ao *Educ.ar*, então o material disponibilizado lá pode ser acessado por todos os docentes e discentes argentinos.

Entre os mais diversos materiais disponibilizados em ambas as plataformas, optei por selecionar os livros didáticos que mais se assemelhavam, ao menos em estrutura, aos livros brasileiros, porém existem muitos materiais específicos sobre a ditadura mais recente da Argentina, fruto do *Programa Educación y Memoria*, que desde 2006, foi responsável pela elaboração de diversos materiais sobre o passado recente argentino para estudantes da escola primária e secundária.

O intuito desse programa era abordar os impactos e os responsáveis pelas violações de direitos humanos, produzindo diversos livros, textos e materiais audiovisuais sobre os temas terrorismo de Estado, a memória e a democracia. Esses materiais foram utilizados tanto para as disciplinas de *Ciencias Sociales*, quanto para *Formación Ética y Ciudadana*.

Buscando a maior variedade possível de livros didáticos, mas fazendo o recorte da última etapa obrigatória da educação básica de cada país, foram selecionados dois livros específicos de ensino de história, de duas editoras que se encontram entre as maiores editoras

para a Educación Secundaria, dois livros do programa FinEs²¹, um de história e outro de política e cidadania, elaborados pelo próprio *Ministerio da Educación* e um livro de *Ciencias Sociales* para o ciclo básico de *Educación Secundaria* voltado para escolas rurais.

No Brasil, não existe distinção do material didático utilizado para o ensino de história para o Ensino Médio, ou etapa equivalente, independente da região, o material básico é o mesmo, selecionado pelo PNLD e distribuído pelo Ministério da Educação brasileiro, mas, como essa variedade de materiais existe na educação argentina, é interessante ver se existe alguma diferença significativa entre eles ao tratar da ditadura mais recente no país.

Nome da coleção	Edição - ano - Editora
Historia VI - Historia reciente de la Argentina	1º Edição - 2012 - Editorial Maipue
Historia - Argentina y El Mundo - La segunda mitad del siglo XX	1ª Edição - 2015 - Editorial Santillana
Política y Ciudadanía	1ª Edição - 2015 - Ministerio de Educación de la Nación
Historia Argentina	1ª Edição - 2015 - Ministerio de Educación de la Nación
Cuaderno de estudio. Ciencias Sociales 3 - Serie Horizontes	1º Edição - 2009 - Ministerio de Educación de la Nación.

Seguindo a mesma lógica das coleções brasileiras, os livros argentinos também possuem diversos pontos em comum para tratar da última ditadura no país. A partir da leitura dos capítulos referentes ao período de 1976 até 1985 foi possível estabelecer os tópicos principais ao tratar da Ditadura Militar: **Explicação do *Proceso de Reorganización Nacional*, Repressão, Resistência, Desindustrialização e a Guerra de Malvinas.**

Sobre os temas gerais, não foi possível estabelecer uma correlação, já que temos um livro que trata sobre construção de cidadania, três livros específicos da disciplina escolar história e um livro de ciências sociais que abarca também sociologia, filosofia e economia. Ainda assim, no capítulo seguinte é apresentado um quadro com a especificação do número de páginas destinado aos assuntos mais importantes por livro e os pontos mais recorrentes em cada um deles.

²¹ FinEs é um programa que permite que os jovens e adultos completem o nível primario e secundario após os 18 anos, programa muito similar ao Educação de Jovens e Adultos (EJA) brasileiro.

Diferente dos livros brasileiros, os capítulos específicos sobre a Ditadura Militar argentina não começam com os antecedentes, geralmente a instabilidade política é apresentada em capítulos anteriores, justamente porque essa não foi a primeira ditadura militar que governou o país. Os capítulos já iniciam explicando os antecedentes e o que foi o *Proceso Reorganización Nacional* e seus impactos para a sociedade argentina, como veremos pelos trechos destacados.

6.2.1 Antecedentes (Reorganización Nacional)

A grande maioria dos livros argentinos tratam desse período como um *Terrorismo de Estado*, essa nomenclatura sempre aparece logo na primeira página do capítulo ou tópico que irá tratar sobre a ditadura mais recente. A questão do Terrorismo de Estado é muito importante pois é o que vai diferenciar a última ditadura na Argentina das demais, justamente devido ao grau de violência que o regime empregou contra a população:

Si bien en la Argentina la mayor parte del siglo XX se caracterizó por los golpes de Estado (hubo cinco antes del golpe del '76) sólo al de 1976 se le aplica el nombre de Terrorismo de Estado justamente por el régimen de violencia y terror que se instaló sobre la población fundamentalmente a través de la eliminación de quienes era considerados “subversivos” por pensar diferente o formar parte de algún tipo de organización política, y por la instalación de centros clandestinos para detención y tortura (POLÍTICA Y CIUDADANÍA, p.53)

O golpe que deu início a esse período será chamado pelas Forças Armadas de *Proceso de Reorganización Nacional*, esse golpe contou com apoio de outros setores da sociedade civil e, assim, como o golpe no Brasil, a justificativa era manter a ordem social e lutar contra aquelas que seriam os “subversivos”:

El golpe de Estado se hizo con complicidad civil, incluso de diferentes partidos políticos. Sin embargo, los partidos políticos tradicionales no imaginaron que la etapa de terrorismo estatal que empezaba se **implementaría con tanta saña, sadismo, violencia, nivel de delincuencia y deshumanización, cuando ya el genocidio había sido condenado por los organismos internacionales después de la Segunda Guerra Mundial**. La eliminación del otro, la práctica del genocidio, no sólo abarca su aniquilamiento físico y psíquico sino también histórico y social. Para que esto sea efectivo, primero se debe construir al “otro” como negativo en el imaginario social, con la colaboración de intelectuales y de los medios masivos de comunicación; luego se lo debe hostigar, con acciones esporádicas que vayan naturalizando en la población estas agresiones hacia el “otro negativo”. (HISTORIA VI - HISTORIA RECIENTE EN LA ARGENTINA, p.129)

El 24 de marzo de 1976 se produjo el golpe de Estado que derrocó el gobierno de María Estela Martínez de Perón e inició la última dictadura argentina. Fue llevado a cabo por una Junta Militar integrada por los tres comandantes en jefe de las Fuerzas Armadas: Emilio Eduardo Massera, de la Marina; Orlando Ramón Agosti, de la Aeronáutica, y Jorge Rafael Videla, del Ejército. Si bien lo encabezaron las Fuerzas Armadas contó con el apoyo de varios sectores de la sociedad civil; el sector agro exportador, las empresas transnacionales y organismos económicos internacionales

como el FMI (Fondo Monetario Internacional) (HISTORIA ARGENTINA Y EL MUNDA LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX, p.178)

El 24 de marzo del año 1976 las Fuerzas Armadas, con complicidad de sectores civiles e importante apoyo de ciertos sectores económicos, llevaron a cabo un golpe de Estado cívico-militar autodenominado Proceso de Reorganización Nacional contra el gobierno constitucional de María Estela Martínez de Perón. Fueron 8 años donde el gobierno de facto, encabezado por una Junta militar, conformada por un representante de la Marina, del Ejército y de la Fuerza Aérea, **llevó adelante acciones de secuestro, tortura y asesinato de miles de personas.** (POLÍTICA Y CIUDADANÍA, p.53)

El nuevo gobierno, denominado por sus protagonistas “Proceso de Reorganización Nacional” se diferenció notablemente de los gobiernos militares anteriores, entre otras cuestiones, por la **utilización creciente de la fuerza contra los propios ciudadanos, al mismo tiempo que los despojó de sus derechos fundamentales.** Sin embargo, la Junta Militar contó con el apoyo de importantes sectores de la población civil y con la indiferencia de otros. Las nuevas autoridades se presentaron ante la sociedad como los iniciadores de una etapa cuyo objetivo fue la reorganización profunda del país (CIENCIAS SOCIALES - SERIE HORIZONTES, p. 221)

El 24 de marzo de 1976, las fuerzas armadas tomaron nuevamente el poder del Estado de manera ilegal. Los comandantes de las tres fuerzas, Jorge Rafael Videla, Emilio Massera y Orlando Ramón Agosti, reunidos en Junta militar, establecieron una dictadura a la que llamaron “Proceso de Reorganización Nacional”. El pueblo argentino ingresaba en una de las etapas más tristes y oscuras de su historia. Las primeras medidas tomadas por la junta del gobierno de facto (así se denomina a los gobiernos impuestos sin elecciones democráticas) estuvieron destinadas a sustraer los derechos y las garantías de la población. **El Estado, supuesto protector de la ciudadanía, se transformaría en su principal agresor.** (HISTORIA ARGENTINA, p.147)

Existe uma preocupação evidente em, logo no começo do capítulo ou tópico, expor a repressão vivenciada pela população durante o período da ditadura militar. Algumas das coleções já iniciam falando das torturas, desaparecimentos e mortes, mas, mesmo tratando das violações dos direitos humanos na abertura do tema, cada livro vai dedicar alguns parágrafos ou mesmo páginas para tratar sobre a violência cometida pelo Estado contra a sua população.

6.2.2 Repressão

Ao tratar do processo de repressão da última ditadura, os livros didáticos argentinos também costumam dividir em sub tópicos, geralmente um para tratar da censura, dos artistas perseguidos e dos movimentos artísticos, e outro para tratar das violações dos direitos humanos, como as torturas e desaparecimentos. Aqui, vamos focar nos aspectos mais violentos de repressão, para ver se o discurso se aproxima ou não dos discursos sobre o regime militar brasileiro:

El terrorismo de Estado consiste en la utilización sistemática de la violencia a través del aparato estatal para intimidar o eliminar a los disidentes, e involucra

en ese terror a la mayoría de la sociedad civil. Se calcula que con cada crimen cometido por el terrorismo de Estado se silencian 1000 personas. (HISTORIA VI - HISTORIA RECIENTE EN LA ARGENTINA, p.122)

Junto con la dictadura de 1976 se instauró un **régimen represivo que las fuerzas militares y policiales planearon y ejecutaron. Estas fuerzas, organizadas en los llamados "grupos de tareas" se encargaban de secuestrar a personas y conducirlos a centros clandestinos de detención.** Los detenidos no eran registrados en ninguna dependencia, lo que los despojó de sus derechos como ciudadanos. Los familiares buscaban en hospitales, comisarías, pero no recibían información sobre su paradero. Así surgió la figura del 'desaparecido' (HISTORIA ARGENTINA Y EL MUNDO LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX, p.179)

A este tipo de violencia ilegal, ejercida desde el Estado hacia la sociedad, se la denomina terrorismo de Estado. Los mecanismos represivos tenían entre sus objetivos infundir miedo entre la población, y así evitar la actuación política o el ejercicio de la ciudadanía plena. Los "desaparecidos" eran llevados a centros clandestinos de detención (hubo por lo menos 340 en todo el país), donde se los despojaba de su nombre, que era reemplazado por un número, debían moverse encapuchados y no se les permitía comunicarse con los demás detenidos. Sobre ellos se ejerció una sistemática violación de los derechos humanos. Se les aplicaron torturas para obtener datos sobre sus compañeros de militancia, como también para quebrar su voluntad. (HISTORIA ARGENTINA Y EL MUNDO LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX, p.179)

Las acciones directas en contra de los "sospechosos" de subversión fueron una parte del plan; **éste se completaba con el establecimiento de un sistema de terror, generador de miedo, de autocensura y paralizador de cualquier tipo de reacción civil. Las víctimas del genocidio fueron personas ligadas a distintos espacios de militancia.** Sin derecho a un juicio por sus actos, fueron violentamente exterminadas y desaparecidas. El plan de exterminio recayó sobre la clase obrera, pero también sobre estudiantes secundarios y universitarios, religiosos, políticos, artistas, intelectuales, docentes, abogados, científicos, periodistas y miembros de organizaciones sociales y organismos de derechos humanos. La mayoría de las víctimas tenían entre 15 y 35 años. Pero también fueron víctimas niños y bebés que, secuestrados o nacidos en cautiverio, se los alejó de sus familias biológicas y se los robó la identidad, siendo entregados a otras familias que, en muchos casos, conocían su procedencia (HISTORIA ARGENTINA, p.148)

En la Argentina de 1976, el Acta del Proceso de Reorganización Nacional, fue el documento en el que el gobierno reconocía la adhesión a dicha doctrina y expresaba que había que "erradicar la subversión". **Para cumplir con esta "misión", la dictadura militar ejerció la violencia sistemática sobre los sectores de la sociedad que se oponían a las medidas tomadas desde el gobierno. Algunos de los sectores más perseguidos fueron los trabajadores organizados, los miembros de partidos políticos opositores, los intelectuales, los periodistas, los docentes y los estudiantes.** (CIENCIAS SOCIALES - SERIE HORIZONTES, p.227)

No había derecho de expresarse libremente, pero tampoco a acceder a expresiones culturales que fueran consideradas "peligrosas" para la dictadura. No era posible realizar reuniones públicas ni manifestaciones populares, se prohibieron las fiestas de carnaval y todo otro festejo en la vía pública (POLÍTICA Y CIUDADANÍA, p.54)

É possível ver na construção discursiva dos livros didáticos argentinos a preocupação em evidenciar que o período ditatorial foi extremamente repressivo e violento contra a população. Outro aspecto muito interessante dos livros argentinos é a construção da categoria de desaparecido. A ideia de desaparecido implica em não se saber onde a pessoa está e nem o

que aconteceu com ela, uma forma de acobertar o Estado, retirando a agência dele das desapareições. Além disso, os livros fazem questão de humanizar esses sujeitos e mostrar o impacto que isso causava nas famílias dos sujeitos “desaparecidos”.

El sistema de desaparición de personas fue exportado a otras partes del mundo. Los represores argentinos se jactaban de la eficacia del método para combatir al enemigo ideológico. La desaparición sin juicio o explicación alguna, dejaba a los familiares de las víctimas vulnerables y absolutamente desprotegidos, al tiempo que generaba miedo y parálisis en toda la sociedad. El método consistía en negar pero también mostrar algo de lo que sucedía para generar espontáneamente el retraimiento de cualquier actitud crítica o de denuncia. (HISTORIA ARGENTINA, p.149)

Durante la dictadura fueron secuestrados muchos ciudadanos, menores y mayores de edad que se desempeñaban en diferentes actividades, a quienes el mismo gobierno de facto denominó desaparecidos. **La idea de llamarlos desaparecidos, además de una forma de encubrir los crímenes, era también una forma de deshumanizar y borrar la identidad de las víctimas.** Hubo algunos periodistas que por denunciar estas violaciones a los derechos humanos fueron perseguidos, torturados y asesinados. (POLÍTICA Y CIUDADANÍA, p.54)

La desaparición de una persona impactaba emocionalmente en toda su familia, amigos, y militantes de su agrupación o conocidos, quienes rompían vínculos por seguridad. Los que tenían familiares presos legales temían por sus condiciones de detención si los militares sabían que ellos tenían relación con familiares de detenidos desaparecidos, por lo que se aislaban y quebraban lazos. (HISTORIA VI - HISTORIA RECIENTE EN LA ARGENTINA, p.127)

Esse impacto do desaparecimento de um ente querido na família e na sociedade vai dar origem a diversos grupos civis que serão essenciais na resistência à ditadura, como as *Madres de Plaza de Mayo*. Em todos os livros elas serão citadas juntamente com outras organizações como uma das formas de resistência que mais se posicionou e cobrou do Estado explicações sobre os “desaparecidos” do país.

6.2.3 Resistência

Assim como na Ditadura Militar brasileira, existiram diversas formas de resistência que são citadas nos livros argentinos: obras musicais, teatrais, visuais, as guerrilhas, as mães da Plaza de Mayo, entre outras. O destaque dado para as Madres de Plaza de Mayo se justifica pois foi uma organização espontânea de mães, cujos filhos haviam sido presos e/ou desaparecidos durante a repressão, que se uniu em uma praça central de Buenos Aires para exigir respostas sobre o paradeiro de seus filhos, além de protestar contra as violações dos direitos humanos cometidas pelo Estado.

Los organismos integrados por los familiares de las víctimas o afectados directos de la represión militar son, en orden de aparición, Familiares de Detenidos y Desaparecidos por Razones Políticas (1976), **Madres de Plaza de Mayo** (abril de 1977), Abuelas de Plaza de Mayo (1977), Asociación de Ex detenidos-desaparecidos

(1984) e HIJOS (1995). (HISTORIA VI - HISTORIA RECIENTE EN LA ARGENTINA, p.150)

Madres y Abuelas de Plaza de Mayo - Aun con la represión, la censura y el miedo imperante en nuestro país, algunas voces empezaron a enfrentar a la dictadura casi desde sus propios comienzos. Eran las madres de los desaparecidos, quienes se conocieron cuando frecuentaban comisarías, hospitales y juzgados para averiguar el paradero de sus hijos. En 1977 estas mujeres decidieron organizarse para pedir colectivamente por la aparición de sus hijos. Al comienzo se encontraban en secreto, en bares, pero luego decidieron que la Plaza de Mayo era el lugar desde donde harían escuchar su reclamo. (HISTORIA ARGENTINA Y EL MUNDO LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX, p. 184)

De ese modo, nació uno de los organismos de derechos humanos más importantes del mundo: la Asociación **Madres de Plaza de Mayo**. El pañuelo blanco que colocan sobre sus cabezas simboliza los pañales de sus hijos. Muchas de estas madres dieron la vida en esa lucha. Algunas corrieron el mismo destino que sus hijos. Las que sabían que sus hijos o hijas estaban a punto de ser padres, es decir, las que sabían que tenían nietos desaparecidos, se organizaron en la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo que hasta el día de hoy continúa con fuerza, militancia y amor, la búsqueda de los nietos. (HISTORIA ARGENTINA, p.149)

Algunas de estas organizaciones, como **las Madres de Plaza de Mayo**, surgieron espontáneamente a partir de la búsqueda y el reclamo de información sobre el destino de sus hijos e hijas que habían sido detenidos o secuestrados. (POLÍTICA Y CIUDADANÍA, p.55)

As madres, que agora também são *abuelas*, se tornaram um dos maiores símbolos de resistência à ditadura mais recente da Argentina, sendo sempre citadas ao tratar sobre o período. O impacto social desse grupo foi muito forte não apenas pelo viés político de cobrar explicações do governo, mas também pois humanizava as vítimas, mães em busca dos filhos que haviam sido perseguidos pelo Estado lembravam à sociedade que esses sujeitos tinham nome, família e pessoas que os amavam.

Um segundo viés da resistência que também aparece bastante nos livros são as guerrilhas. Da mesma maneira que se deu no Brasil, conforme o regime militar argentino foi ficando cada vez mais violento, grupos se organizaram para combater a ditadura através da luta armada. Esses grupos também serão citados nos livros ao falar das resistências, porém, é possível perceber uma diferenciação do discursos sobre as guerrilhas:

La diferencia con los crímenes del terrorismo ejecutado por organizaciones armadas sin conexión con el gobierno, es que éstos no son crímenes de lesa humanidad porque no están ejecutados por el Estado o con su apoyo. En el mismo fallo, la Cámara Federal afirmó: “Es equivocado sostener que los delitos atribuidos [a Montoneros] constituyan crímenes contra la humanidad. Sin duda el error radica en confundir la pretensión de acceder al poder político, que caracteriza a toda agrupación política -violenta o no- con el ejercicio del poder político, de dominio sobre una población civil determinada. (HISTORIA VI - HISTORIA RECIENTE EN LA ARGENTINA, p.122)

Os grupos guerrilheiros nunca são equiparados ao Terrorismo de Estado e, todos os sujeitos que foram perseguidos, sejam eles guerrilheiros ou não, são considerados vítimas dos crimes cometidos pelo governo. Em nenhum momento é apresentada qualquer tentativa de justificativa para a atuação das Forças Armadas, independente da violência das guerrilhas, nenhum livro as coloca como criminosas ou violentas, apenas como maneiras de resistência à ditadura.

No se trataba de justificar a los secuestros clandestinos, torturas y asesinatos de integrantes de organizaciones político militares: todos los asesinados son inocentes porque no fueron declarados culpables por la justicia, y no pudieron cumplir la condena que la ley les hubiera dado. (HISTORIA VI - HISTORIA RECIENTE EN LA ARGENTINA, p. 126)

Esses discursos não significam que sempre foi assim, inclusive dois livros vão trazer uma reflexão muito interessante sobre uma teoria que circulou bastante pela Argentina pós ditadura e que também pode ser utilizada para entender algumas leituras sobre o período ditatorial brasileiro. A *Teoría de los dos demonios* foi usada para justificar e relativizar os crimes de lesa humanidade cometidos pelas Forças Armadas, pois argumentava que durante esse período havia uma luta entre dois extremos violentos: as guerrilhas da esquerda e a violência do Estado.

Essa teoria, defendida principalmente pelas Forças Armadas e os apoiadores do regime, afirmava que ambas as partes eram igualmente culpadas pelo período violento vivenciado por todo o país, buscando justificar o terrorismo de Estado, colocando que as Forças Armadas agiram como agiram para acabar com os guerrilheiros violentos e subversivos.

En la última década, han comenzado a aparecer trabajos que se diferencian radicalmente de la "teoría de los dos demonios" demostrando que ni la guerrilla ni los campos de concentración fueron ajenos a la sociedad argentina. Por el contrario, estos fenómenos arraigaban en características propias de ella, como el autoritarismo. En este sentido, estas interpretaciones ponen en cuestión la participación de toda la sociedad en los procesos históricos., y nos invitan a pensar sobre el rol activo que tiene la sociedad en la definición de los valores democráticos. (HISTORIA ARGENTINA Y EL MUNDO LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX, p. 188)

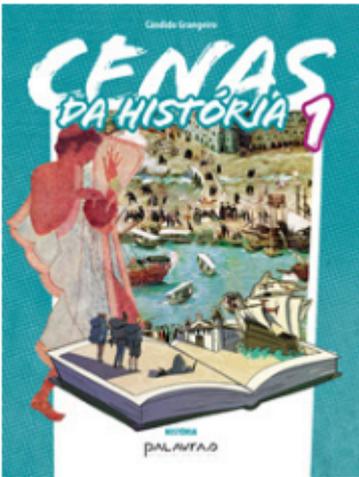
La teoría de los dos demonios fue la lectura predominante que se hizo durante los años del gobierno de Alfonsín acerca de las causas de los enfrentamientos que sacudieron a la sociedad argentina desde fines de los años sesenta y durante los años setenta. Esta concepción, explicitada en el informe nunca más, sostenía que nuestro país fue escenario de un conflicto entre dos extremos ideológicos: la derecha y la izquierda. Es decir, entre las fuerzas armadas y las organizaciones guerrilleras, "dos demonios" que tenían en común una lógica que buscaba imponerse a través del aniquilamiento del contrario. ambos habrían introducido al país en una espiral de muerte y violencia haciendo víctima al resto de la sociedad, que asistía impotente e inerte a sus enfrentamientos. Esta lectura, con el tiempo, se evidenció muy

problemática. Por un lado, porque el grueso de las víctimas de la dictadura fueron trabajadores, no guerrilleros. (HISTORIA ARGENTINA, p.157)

Essa teoria é rejeitada pelos livros didáticos argentinos analisados e os que não a citam diretamente, em nenhum momento buscam relativizar os crimes praticados pelas Forças Armadas com o aparato do Estado. Parece existir uma unanimidade na elaboração dos materiais didáticos para tratar sobre esse período, um período de extrema violência praticada pelo Estado contra sua população e que deve ser trabalhado evidenciando esses horrores para que a memória do ocorrido não permita sua repetição.

Para explicitar as principais diferenças entre os livros que foram analisados dos dois países, três quadros foram criados: um com as especificidades de cada livro das coleções brasileiras que foram selecionadas do PNLD 2018, o segundo com as particularidades dos livros argentinos, escolhidos com base nos materiais disponíveis mais atualizados para cada modalidade de ensino do país, e o último quadro um comparativo dos livros dos dois países, retomando as categorias já apresentadas e acrescentando outras que também chamaram atenção durante a investigação das coleções:

I. LIVROS BRASILEIROS

	<p>Cenas da História 288 páginas + referências bibliográficas Capítulo 14 - Brasil: a democracia como exceção (19 páginas)</p> <ul style="list-style-type: none">• Esse livro não possui um capítulo específico para ditadura, mas sim um tópico nomeado <i>Retorno à ditadura</i> com 7 páginas.• Existem mais páginas para tratar da formação da Alemanha e da França do que para falar da ditadura no Brasil.• Apesar das poucas páginas destinadas ao assunto, o livro conta com uma abordagem mais crítica, fala da tortura institucionalizada pelo Estado e do assassinato do secundarista Edson Luís pela polícia.
---	--

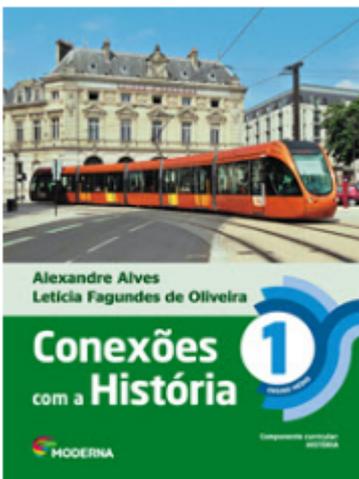


Olhares da História

287 páginas + referências bibliográficas

Capítulo 10 - Brasil no Período da Guerra Fria - Da democracia a ditadura (23 páginas)

- Essa coleção desenvolve bem a influência dos Estados Unidos nos golpes, mas foca muito no milagre econômico.
- O estudante Edson Luís aqui aparece como assassinado durante uma invasão militar, deixando em aberto quem de fato assassinou o secundarista.
- Tortura colocada como uma política de Estado.

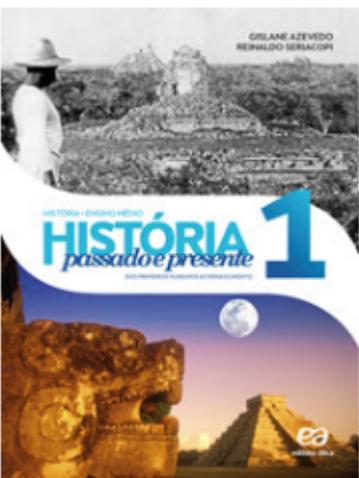


Conexões com a história

264 páginas + referências bibliográficas

Capítulo 09 - Do populismo às Ditaduras (28 páginas)

- Esse capítulo também trata das ditaduras argentina e chilena.
- A repressão aqui aparece muito mais focada na censura: *Com o AI-5, a ditadura mostrou seu lado mais sombrio, intensificando as perseguições aos críticos do regime, a restrição ao funcionamento de organizações civis e a censura à imprensa, à cultura e às artes.*(p. 173)
- A questão da torutra aparece apenas para falar do jornalista Herzog.



História passado e presente

286 páginas + referências bibliográficas

Capítulo 09 - Da renúncia de Vargas às Diretas Já (23 páginas)

- Essa coleção também não possui um capítulo apenas para a ditadura, esse capítulo trata desde a renúncia de Getúlio Vargas até a eleição de Tancredo Neves.
- As menções às torturas e mortes aqui são sempre sem identificar os torturadores: *milhares foram perseguidos, presos e mortos.* (p.187)
- Nenhuma menção ao secundarista Edson Luís, mas é o único livro que expõe uma lista de nome de mortos e desaparecidos.
- Cita a Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos.



Contato História

288 páginas + referências bibliográficas

Capítulo 10 - O Brasil durante a ditadura militar (23 páginas)

- Essa coleção trata a repressão violenta por parte do Estado como não oficial, atribuindo a culpa a alguns sujeitos que se aproveitavam do regime militar para exercer essas torturas.
- Trata do caso Herzog evidenciando que ele foi violentamente torturado até a morte e traz dados de 2012 sobre esse caso, mas não cita outras vítimas.

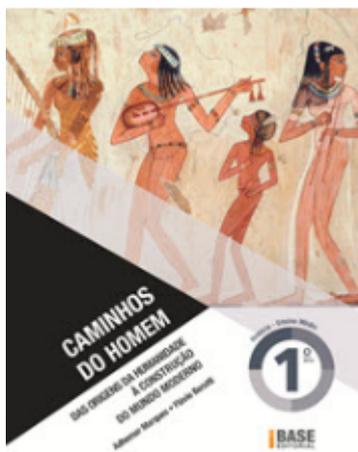


Oficina de História

283 páginas + referências bibliográficas

Não possui um capítulo específico para tratar de ditadura, nem um subtópico dentro de alguma unidade

- Não possui um capítulo para ditadura, nem mesmo um subtópico. No capítulo 7 tem duas páginas tratando dos antecedentes do regime e mais quatro páginas no capítulo 8.
- A morte de Herzog é citada como um momento de revolta contra o regime mas em nenhum momento se evidencia que ele foi assassinado pelo Estado: *Em 25 de outubro de 1975, Vladimir Herzog, chefe de jornalismo na TV Cultura de São Paulo, foi encontrado morto em dependências do DOI-CODI. Segundo os peritos militares e os médicos legistas, a morte foi provocada por enforcamento cometido pela própria vítima, num “tresloucado gesto por ter se conscientizado da sua situação e estar arrependido da sua militância”* (p. 215)

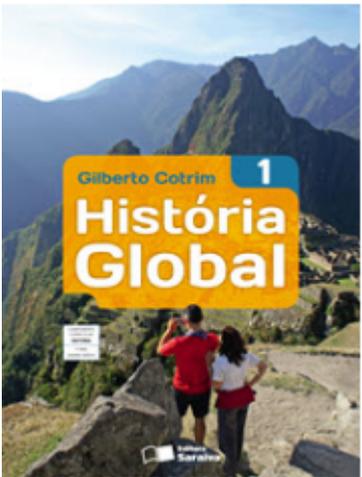
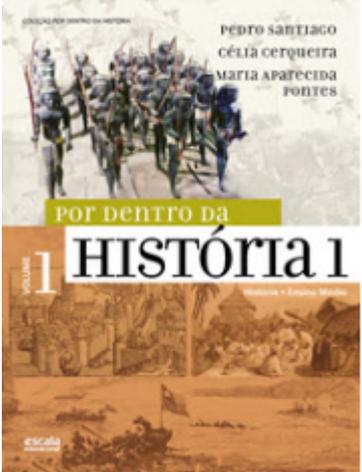


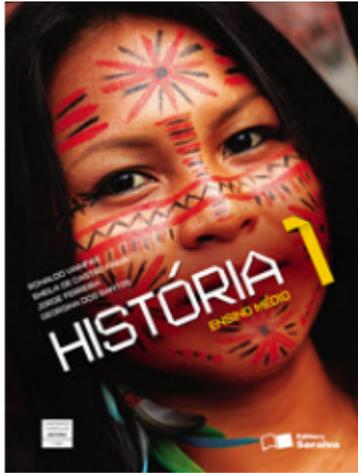
Caminhos do Homem

278 páginas + referências bibliográficas

Não possui capítulo específico para a ditadura militar, mas na segunda unidade existe um capítulo nomeado Ação do Estado com um tópico *Período Militar (1964 - 1985)* com 5 páginas para tratar do período.

- Apesar das poucas páginas, existem muitas menções às torturas e assassinatos.
- Ambiguidade ao falar da morte do estudante Edson Luís: *A repressão policial tornou-se ainda mais intensa. Em abril de 1968, no Rio de Janeiro, no restaurante universitário Calabouço, invadido por forças militares, o estudante Edson Luís foi assassinado.* (p. 219). Assassinado por quem?
- Apesar disso, ao falar da Lei de Anistia, trata sobre

	<p>os crimes cometidos pelo Estado: <i>Em 28 de agosto de 1979, foi aprovada a Lei da Anistia, mas não da maneira como a sociedade civil e os movimentos organizados contra a ditadura exigiam. Isso porque ela beneficiou todos aqueles que, representando o Estado, atuaram nos aparelhos de repressão, como o Destacamento de Operações Internas e Centro de Operações de Defesa Interna, formado por agentes da Polícia Federal, do Departamento de Ordem Política e Social e o Exército, torturando e assassinando militantes de oposição, particularmente aqueles que se envolveram em luta armada</i> (p.221)</p>
	<p>História Global 284 páginas + referências bibliográficas Capítulo 14 - Governos militares (19 páginas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Um dos únicos livros que cita a Comissão Nacional da Verdade e alguns dados produzidos por ela: <i>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.</i> (p.238) • Edson Luís citado como assassinado pela polícia • Luta Armada: Carlos Marighella e Carlos Lamarca citados, mas seus assassinatos não citam o Estado. • Muitas páginas para milagre econômico e modernização nos setores de comunicação, energia e transporte.
	<p>Por dentro da história 277 páginas + referências bibliográficas Capítulo 12 - A ditadura militar (16 páginas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Essa coleção é uma das com o discurso mais crítico em relação ao período, cita que qualquer indivíduo poderia ser incriminado e que a tortura era uma política institucional do Estado. • Edson Luís assassinado pela polícia. • A violência do Estado perpassa todos os tópicos abordados no capítulo e a luta armada é colocada com uma forma de resistência ao Regime Militar que se tornava cada vez mais rígido.



História

288 páginas + referências bibliográficas

Capítulo 13 - O Brasil da Ditadura Militar (18 páginas)

- Essa coleção traz alguns dados sobre a repressão interessantes, para além das torturas: *Entre 1964 e 1966, 2 mil funcionários públicos foram demitidos, 386 pessoas tiveram seus mandatos cassados e direitos políticos suspensos, 5 mil foram presas. Na Marinha, 963 marinheiros e fuzileiros navais foram expulsos. Centenas de oficiais das três forças armadas foram reformados.*(p. 220)
- Esse livro é o mais crítico ao falar sobre os guerrilheiros, conta sobre as torturas e os métodos usados contra os jovens e evidencia que a luta era desigual: *A luta era desigual: jovens das classes médias armados com revólveres enfrentando militares profissionais e agentes treinados. Calcula-se que cerca de 800 pessoas se engajaram na luta armada, e 386 foram mortas ou desapareceram.* (p.222)



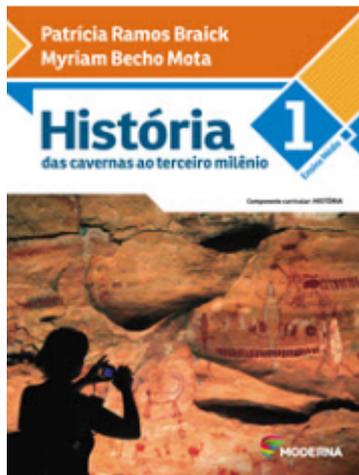
História sociedade e cidadania

287 páginas + referências bibliográficas

Capítulo 11 - O Regime Militar (22 páginas)

- A morte do secundarista Edson Luís não cita a polícia militar ou o Estado: *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 Lima Souto, foi baleado e morto.* (p 208)
- Cita o endurecimento do regime e fala sobre as técnicas de tortura e assassinatos: *O governo Médici (1969 - 1974) invadiu universidades, perseguiu todos aqueles que considerava subversivos e implantou uma rigorosa censura aos meios de comunicação. Além disso, aparelhou e 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. (p 209)

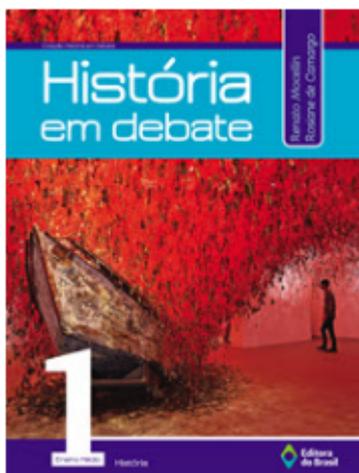


História das cavernas

264 páginas + referências bibliográficas

Capítulo 10 - Ditaduras militares na América Latina (25 páginas)

- Essa coleção trata muito pouco sobre as torturas, focando mais na censura e no arrocho salarial como as consequências negativas do regime.
- Abre um questionamento sobre revolução ou golpe: *Para os defensores da intervenção militar, o que houve em 1964 foi uma “revolução redentora”, que afastou o Brasil dos tortuosos caminhos em que teria enveredado nos anos do governo de João Goulart. Para os opositoristas, foi um golpe. Mais do que uma disputa em torno de palavras, “revolução” e “golpe” implicam conceitos distintos. “Revolução” sugere um movimento amplo, com apoio popular e capacidade de transformação profunda da sociedade. “Golpe” alude a uma ação de poucos, preocupados em defender interesses específicos e destituídos de propostas efetivamente renovadoras. (p.171)*
- Apenas menciona as Guerrilhas e a morte de Herzog também é deixada de uma maneira ambígua: *Em outubro de 1975, o Brasil recebeu a notícia da morte do jornalista Vladimir Herzog numa cela da DOI-CODI. Segundo a versão oficial, Herzog havia se suicidado. Na percepção geral, porém, ele teria morrido sob tortura. (p. 178)*



História em debate

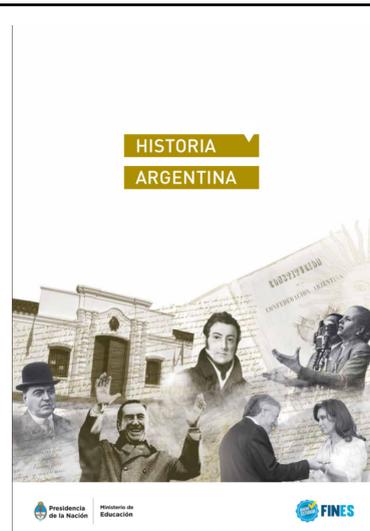
286 páginas + referências bibliográficas

Capítulo 04 - O autoritarismo no Brasil (27 páginas)

- Esse capítulo não é específico sobre a ditadura, pois trata de vários momentos de autoritarismo no país.
- O capítulo começa na página 92 e vai até a 119, a ditadura vai ser citada na página 107.
- Único livro que trata da educação básica dentro da ditadura: *Com o objetivo de ampliar o controle ideológico, foram promovidas mudanças na educação, estabelecendo-se novos currículos escolares e incluindo-se “Educação Moral e Cívica” como disciplina obrigatória. Essas ações estimulavam a obediência ao regime e visavam coibir e evitar críticas (p. 112)*
- Apesar disso, o livro não trata das violências cometidas pelo Estado de maneira tão crítica, mas

cita as guerrilhas de maneira extremamente negativa: *Essas organizações que participavam da luta armada assaltavam bancos, sequestravam pessoas, matavam policiais e soldados, participavam atentados a bomba e “justiçavam” inimigos (matavam os companheiros acusados de traição ou movidos por disputas políticas internas).* (p.115)

II. LIVROS ARGENTINOS

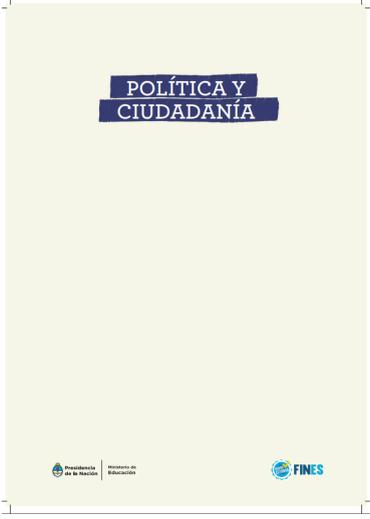
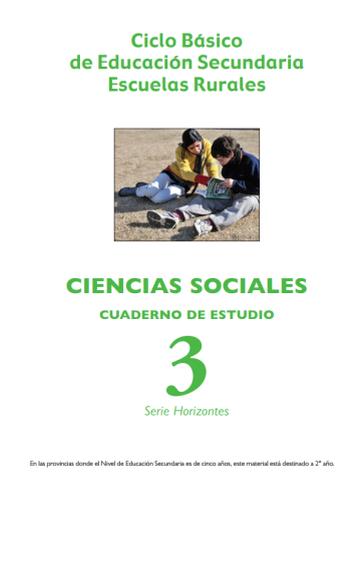
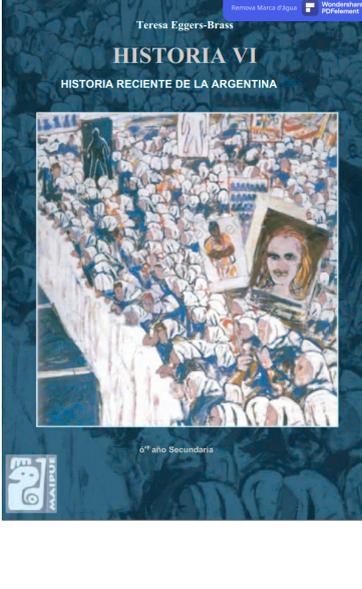


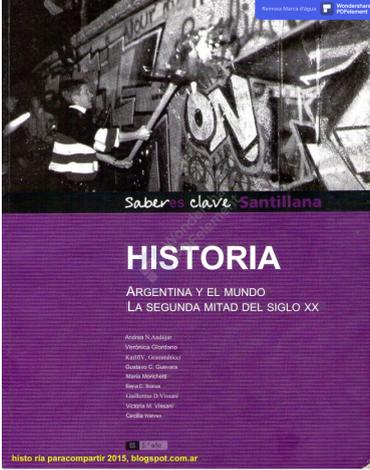
História - Argentina

206 páginas + referências bibliográficas

Unidad 5: Represión y neoliberalismo: de la dictadura de 1976 a la crisis de 2001 (39 páginas)

- Questão econômica muito citada: políticas neoliberais que levaram a desindustrialização do país.
- Cita a violência do Estado como um plano de extermínio e cita as faixas etárias da maioria das vítimas: *El plan de exterminio recayó sobre la clase obrera, pero también sobre estudiantes secundarios y universitarios, religiosos, políticos, artistas, intelectuales, docentes, abogados, científicos, periodistas y miembros de organizaciones sociales y organismos de derechos humanos. La mayoría de las víctimas tenían entre 15 y 35 años. Pero también fueron víctimas niños y bebés que, secuestrados o nacidos en cautiverio, se los alejó de sus familias biológicas y se les robó la identidad, siendo entregados a otras familias que, en muchos casos, conocían su procedencia* (p.148)
- Protagonismo da resistência às Madres de Plaza de Mayo.
- Guerra das Malvinas também colocada com um dos pontos decisivos para o fim da Ditadura Militar da Argentina.

	<p>Política y Ciudadanía 114 páginas + referências bibliográficas Unidad 3 - Ciudadanía y Derechos Tópico - El Terrorismo de Estado en Argetina (9 páginas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferencia esse golpe de Estado dos demais justamente pela violência do regime que foi instaurado, por isso o nome Terrorismo de Estado. • Repressão e desaparecimento de menores de idade marca esse tópico sobre ditadura, além de evidenciar também as Madres de Plaza de Mayo como uma das formas de resistência mais importantes do regime. • Traz dados da Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) e sobre políticas de memória e cidadania.
	<p>Ciencias Sociales - Cuaderno de Estudio 3 346 páginas (não possui referências bibliográficas ao fim) Unidade 11 - El Terrorismo de Estado y la concentración económica 1976 - 1983 (23 páginas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inicia reforçando a diferença desse regime para os demais regimes militares anteriores, justamente pela violência empregada contra a população. • A figura dos desaparecidos é uma questão não apenas nesse livro, mas também dos demais. • Protagonismo das Madres de Plaza de Mayo em busca dos seus filhos, principalmente menores de idade desaparecidos • Guerra das Malvinas como uma tentativa de unificar de novo o país contra um inimigo comum, mas que foi mais um ato do Estado que desagradou a população.
	<p>Historia VI - Historia reciente en la Argentina 205 páginas + referências bibliográficas Capítulo VI - 1976 - 1983 - El Terrorismo de Estado (37 páginas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esse livro também se preocupa em conceituar o Terrorismo de Estado e a construção do outro como inimigo: <i>La eliminación del otro, la práctica del genocidio, no sólo abarca su aniquilamiento físico y psíquico sino también histórico y social. Para que esto sea efectivo, primero se debe construir al “otro” como negativo en el imaginario social, con la colaboración de intelectuales y de los medios masivos de comunicación; luego se lo debe hostigar, con acciones esporádicas que vayan naturalizando en la población estas agresiones hacia el “otro negativo”.</i> (p.129) • Existe uma humanidade muito grande ao tratar dos

	<p>desaparecidos e do impacto que isso causava nas famílias, amigos e na sociedade como um todo: <i>La desaparición de una persona impactaba emocionalmente en toda su familia, amigos, y militantes de su agrupación o conocidos, quienes rompían vínculos por seguridad. Los que tenían familiares presos legales temían por sus condiciones de detención si los militares sabían que ellos tenían relación con familiares de detenidos desaparecidos, por lo que se aislaban y quebraban lazos.</i> (p.127)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao falar das repressões, existem tópicos diferentes para tratar da tortura, da desapareição, da censura e do exílio. • Guerra das Malvinas também aparece como um evento que foi considerado a “última gota” do regime.
	<p>Historia Argentina y el mundo la segunda mitad del siglo XX 238 páginas + referências bibliográficas Capítulo 15 - La última dictadura militar (1976 - 1983) (13 páginas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capítulo também se inicia diferenciando o regime mais recente dos demais e explicando a nomenclatura Terrorismo de Estado. • O CONADEP (Comisión Nacional de Desaparición de Personas) também é citado e são apresentados os dados sobre desaparecimentos: <i>El informe de la CONADEP registró denuncias de 9.000 desapariciones, pero los organismos de derechos humanos sostienen que los desaparecidos son 30.000, ya que muchos casos no fueron denunciados.</i> (p. 179) • Nos aspectos econômicos também trata da desindustrialização e do modelo neoliberal adotado pelo país. • Ao tratar da resistência, assim como todos os demais livros, as Madres de Plaza de Mayo aparecem como figuras centrais em busca de seus filhos desaparecidos. • Guerra de Malvinas e o impacto social do conflito como o começo do fim da ditadura. • O capítulo é finalizado com dados da CONADEP para combater a Teoría dos dois demonios, mostrando, inclusive, que a maioria das vítimas do regime não eram guerrilheiros, mas sim trabalhadores.

III. QUADRO COMPARATIVO

	BRASIL	ARGENTINA
Capítulo específico para tratar da Ditadura	Das 13 coleções, 5 possuem capítulos específicos para tratar da ditadura militar de 1964, as outras coleções costumam colocar tópicos dentro de capítulos que abrangem um período histórico maior ou citar a ditadura de forma difusa.	Dos 5 livros, 4 possuem capítulos específicos para tratar da ditadura militar. Apenas o livro Política y Ciudadanía, que é para a disciplina de Formación Ética y Ciudadana, não possui um capítulo próprio sobre ditadura, mas sim um tópico dentro de um capítulo sobre direitos humanos.
Influência dos Estados Unidos nos golpes militares	<p>Dos 13 livros, apenas 3 vão citar a influência dos Estados Unidos na Ditadura Militar brasileira. As coleções são</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olhares da História Cita o treinamento oferecido aos militares brasileiros pelo exército estadunidense e o apoio não apenas ideológico mas financeiro ao golpe. • História Passado e Presente Ao tratar dos grupos apoiadores do regime cita os Estados Unidos, mas não especifica que esse apoio foi financeiro e militar. • História - Editora Saraiva A coleção cita que o apoio estadunidense foi diplomático, financeiro e militar, além de ressaltar que esse apoio não ocorreu apenas na ditadura brasileira, mas nas demais latinoamericanas. 	<p>Dos 5 livros, 4 vão falar do envolvimento estadunidense e de forma muito mais detalhada que as coleções brasileiras:</p> <p><i>Distintos golpes de Estado abrieron el paso a regimenes dictatoriales que, con el apoyo de Estados Unidos, pusieron en marcha procesos de represión ilegal, que a la vez se coordinaban regionalmente en el llamado Plan Operativo Cóndor.</i> (Historia VI - Historia reciente en la Argentina, p.120)</p> <p><i>Tuvieron el apoyo de Estados Unidos desde antes del golpe. El Secretario de Estado norteamericano, Henry Kissinger, les había dicho a los generales: "Si hay cosas que tienen que ser hechas, las deberían hacer rápidamente.</i> (Historia Argentina, p. 146)</p> <p><i>Recordarás que la lucha contra el comunismo liderada por los Estados Unidos llevó a las fuerzas armadas latinoamericanas a considerar enemigos a las organizaciones campesinas, estudiantiles y obreras y a</i></p>

		<p><i>los partidos de izquierda o populares que impulsaran políticas de reforma o cambio social. (Ciencias Sociales - Serie Horizontes, p. 227)</i></p> <p><i>Los Estados Unidos nunca permitieron que un gobierno de izquierda, por más democrático y moderado que fuese, se consolidara en América Latina América siempre fue la región donde las ideas de izquierda, marxistas y otras, más se desarrollaron bajo diversas interpretaciones, entrelazadas casi siempre con tendencias nacionalistas y antiimperialistas. Y los Estados Unidos no cambiaron su política de no aceptar ningún gobierno de izquierda en el hemisferio, donde instigaron a los golpes militares y respaldaron las dictaduras de derecha [...].(Historia Argentina y el Mundo - la segunda mitad del siglo XX, p.176)</i></p>
Antecedentes	5 das 13 coleções, ao tratar dos antecedentes, colocam ameaças comunistas ou comportamentos de João Goulart como explicações para a intervenção militar, o que pode gerar uma sensação de dois extremos se enfrentando.	Nenhuma coleção Argentina menciona algum antecedente que possa colaborar para uma narrativa que apazigue o golpe de Estado.
Utilização do sujeito oculto para tratar das violências por parte dos agentes do Estado	5 das 13 coleções utilizam sujeito oculto para falar das violências por parte do Estado de maneira predominante, outras coleções podem amenizar, mas em determinado	Nenhuma coleção Argentina oculta os sujeitos responsáveis pelos crimes em nome do Estado, sendo comum a aparição de diversos nomes de condenados ao fim dos

	momento evidenciam	capítulos (4 das 5 coleções citam as condenações)
Comissões da Verdade	<p>3 das 13 coleções citam a Comissão da Verdade e/ou a Comissão de Mortos e Desaparecidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● História Global ● História - Editora Saraiva ● História das Cavernas 	<p>Todos os livros analisados da Educação Básica Argentina citam a <i>Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas</i> (CONADEP) nos capítulos que tratam sobre a última ditadura no país.</p>

Conclusão

A partir da leitura dos livros didáticos brasileiros e argentinos foi possível identificar alguns pontos em comum ao tratar do período repressivo que foi o regime militar em ambos os países. Os discursos possuem convergências principalmente ao tratar da censura e da crise econômica desencadeada em ambos os países pelas políticas neoliberais adotadas tanto no Brasil quanto na Argentina. As principais diferenças surgem ao tratar da repressão e resistência, principalmente a repressão mais violenta, como as torturas, assassinatos e desaparecimentos, e a resistência armada.

Uma leitura mais superficial pode indicar que esses temas surgem em todos os materiais e que isso apontaria para uma uniformidade dos discursos, porém, é possível perceber que a maneira como são construídos esses discursos acabam favorecendo certas interpretações. É óbvio que os discursos não atuam de maneira impositiva, os intérpretes não são passivos diante do discurso, existe uma relação de construção de sentidos que depende não apenas da intenção do autor, mas também do contexto e saberes dos intérpretes. Segundo Fairclough...

o objetivo é verificar se tipos de processo e participantes particulares estão favorecidos no texto, que escolhas de voz são feitas (ativa ou passiva) e quão significativa é a nominalização dos processos. Um maior interesse está na agência, na expressão de causalidade e na atribuição de responsabilidade. (FAIRCLOUGH, 1992, p.287)

Os processos utilizados para descrever determinada situação podem ocultar a ação de certos sujeitos, esses processos passam pela escolha da transitividade da frase. Essa transitividade, conceito gramatical, descreve uma relação entre os sujeitos e os verbos e, em um sentido social, pode evidenciar ou não certos atores sociais, responsabilizando-os ou atenuando seus atos.

Dois tipos de processos de ação podem ser distinguidos: “ações dirigidas” e “ações não-dirigidas”. A ação dirigida é o tipo que identifiquei em *O livro do bebê*, onde um agente age em direção a um objetivo. Ela geralmente se concretiza - ou se manifesta na superfície do texto - como uma oração transitiva (sujeito-verbo-objeto), por exemplo: “a política atirou em cem manifestantes”. A ação não-dirigida envolve um agente e uma ação, mas nenhum objetivo (explícito), e geralmente ela se concretiza como uma oração intransitiva (sujeito-verbo), como “a polícia estava atirando”. Os processos de evento envolvem um evento e um objetivo e também geralmente se concretizam como orações intransitivas, tal como “cem manifestantes morreram”. As orações de ação não-dirigida e as orações de evento não são sempre facilmente distinguíveis, mas elas diferem em termos das perguntas que podem ser feitas com mais naturalidade: a ação não-dirigida está mais naturalmente ligada à pergunta: “O que x (=o agente) fez?”, e o evento à pergunta: “O que aconteceu a x (=o objetivo)?”. Os processos relacionais envolvem reação entre entidades ligadas a ser,

tornar-se ou ter (posse), por exemplo, “cem manifestantes estão mortos.”. (FAIRCLOUGH, 1992, p.224)

Com base na leitura dos livros didáticos brasileiros e argentinos, existe uma diferenciação clara nos processos de construção das frases ao tratar, principalmente, das torturas e crimes cometidos pelas Forças Armadas com o aparato do Estado. Os livros argentinos geralmente apresentam orações transitivas com sujeito determinado para responsabilizar o Estado e as Forças Armadas pelos crimes cometidos:

Estas fuerzas, organizadas en los llamados "grupos de tareas" se encargaban de secuestrar a personas y conducir las a centros clandestinos de detención.

El gobierno reconocía la adhesión a dicha doctrina y expresaba que había que “erradicar la subversión”. **Para cumplir con esta “misión”, la dictadura militar ejerció la violencia sistemática sobre los sectores de la sociedad**

Los represores argentinos se jactaban de la eficacia del método para combatir al enemigo ideológico. La desaparición sin juicio o explicación alguna, dejaba a los familiares de las víctimas vulnerables y absolutamente desprotegidos, al tiempo que generaba miedo y parálisis en toda la sociedad

Enquanto isso, os livros brasileiros tendem a não explicitar o sujeito, mantê-lo indeterminado ao tratar dos processos de repressão:

Militantes comunistas, como Gregório Bezerra, foram brutalmente espancados. Outros foram mortos;

Durante os 21 anos que se seguiram ao golpe de Estado que derrubou João Goulart, **milhares foram perseguidos, presos e mortos. Muitos tiveram seus direitos políticos cassados e foram obrigados a se exilar no exterior.**

Segundo a Comissão Nacional da Verdade, cerca de 50 mil pessoas tiveram a cidadania violada durante a ditadura militar

Em alguns casos, pode ser que o sujeito oculto seja utilizado como uma forma de minimizar a responsabilidade ou de evitar a discussão de questões controversas relacionadas à ditadura. Por exemplo, ao falar sobre violações dos direitos humanos durante o regime militar, uma pessoa pode utilizar frases como "houve excessos" ou "foram cometidos erros", sem mencionar explicitamente quem foram os responsáveis pelas ações violentas.

O uso do sujeito oculto pode ser encontrado em diferentes contextos ao falar sobre a ditadura no Brasil atualmente, mas isso vai depender da intenção do falante e do contexto em que a conversa ou discurso está ocorrendo. Os mecanismos de ocultação dos sujeitos responsáveis não são uma exclusividade do senso comum, podemos ver que essa ocultação ainda é uma realidade do campo jurídico brasileiro, e observamos que essa não imputação também ocorre nos materiais didáticos que tratam sobre a ditadura no Brasil.

Por esse mecanismo - ideológico - de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências - como se a linguagem e a história não tivessem sua espessura, sua opacidade - para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis, naturalizadas. Este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência (ORLANDI, 1999, p.46)

Cabe ressaltar que esse esquecimento/ocultação dos responsáveis não necessariamente é, todas as vezes, intencionalmente formulado. Os discursos sobre a ditadura que foram se tornando hegemônicos e repassados desde o fim do Regime Militar acabam se incorporando nos indivíduos através dos processos de socialização, através da interação com os pais, familiares e cuidadores. Além disso, a socialização que ocorre nas instituições sociais, como escolas, igrejas, grupos de pares e comunidades também atua de maneira a contribuir para essas narrativas.

Nessas instâncias, as pessoas são expostas a conteúdos curriculares, discursos e práticas que reforçam o discurso hegemônico dominante. Isso pode incluir a valorização de certos conhecimentos, a disseminação de estereótipos e preconceitos, a promoção de ideologias políticas específicas, entre outros. Isso não quer dizer que todos os sujeitos envolvidos nesse processo de socialização estão conscientemente moldando uma visão específica sobre um determinado assunto, muitas das vezes, esses sujeitos também foram atravessados e socializados através desta ótica do esquecimento.

O esquecimento número dois, que é da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro. Ao falarmos “sem medo”, por exemplo, podíamos dizer “com coragem”, ou “livremente” etc. Isto significa em nosso dizer e nem sempre temos consciência disso. Este “esquecimento” produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim. Ela estabelece uma relação “natural” entre palavra e coisa. Mas este é um esquecimento parcial, semi-consciente e muitas vezes voltamos sobre ele, recorremos a esta margem de famílias parafrástica, para melhor especificar o que dizemos. É o chamado esquecimento enunciativo e que atesta que a sintaxe significa: o modo de dizer não é indiferente aos sentidos. (ORLANDI, 1999, p.35)

Esse esquecimento na enunciação nos leva a acreditar que existe uma relação direta e natural entre as palavras que usamos, o pensamento que expressamos e a realidade do mundo. Essa ilusão referencial nos faz pensar que o que dizemos só pode ser dito daquela forma específica, estabelecendo uma relação fixa entre a palavra e a coisa que ela representa.

Em suma, a nossa escolha de palavras ao falar não é arbitrária, ou seja, a forma como estruturamos nosso discurso, desempenha um papel importante na construção dos sentidos. A

reflexão sobre esse esquecimento enunciativo nos permite compreender que existem diferentes formas de dizer e que a linguagem é flexível e dinâmica, abrindo espaço para interpretações e significados variados.

Considerando o aspecto do esquecimento enunciativo, é essencial reconhecer que os livros didáticos são construções textuais que refletem determinadas escolhas linguísticas, estruturas de pensamento e perspectivas. A seleção das palavras, a organização do conteúdo e as narrativas presentes nos livros didáticos são influenciadas pelas ideologias, valores e visões de mundo dos autores e editores.

Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos, da ideologia. É o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação das verdades, dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade, ao mesmo tempo em que nos torna míopes. (FREIRE, 1996, p.125).

Isso significa que os livros didáticos podem refletir o discurso hegemônico e incorporar uma determinada perspectiva dominante, apresentando-a como a única verdade ou visão possível. Isso pode resultar em uma representação parcial da realidade, ocultando outras vozes e perspectivas. Existem sim coleções brasileiras que tratam da ditadura expondo a responsabilidade direta das Forças Armadas e do Estado, mas não é uma unanimidade dos discursos escolares, ao menos não entre as trezes coleções selecionadas no PNLD de 2018, enquanto nos livros argentinos foi possível identificar um discurso sólido de responsabilização direta, principalmente pela violência do regime e pelo destaque dado ao termo Terrorismo de Estado.

A partir da comparação entre os materiais muitas perguntas surgem, principalmente em relação ao que se tem feito de políticas públicas educacionais que visem dar ênfase nos temas de ditadura e direitos humanos. A uniformidade dos discursos na Argentina, ao menos na amostra selecionada, pode ter diversas explicações, mas com certeza é influenciada pelos programas educativos desenvolvidos especificamente para tratar desse período histórico.

Vários materiais facilmente acessíveis pelo site do Ministério da Educação Argentino fazem parte do *Programa Educación y Memoria*, e um dos materiais utilizados em sala de aula, desenvolvido em 2022, chamado *El camino de los juicios - La lucha por memoria, verdad y justicia en la Argentina*, traz questionamentos muito interessantes para uma educação comprometida com a construção da cidadania e conscientização dos eventos do passado recente:

¿Cómo se ha construido el camino de los Juicios en la Argentina? ¿Qué rol han cumplido los organismos de Derechos Humanos y el Estado en la construcción de ese camino? ¿Cómo se relaciona la lucha por la Memoria, la Verdad y la Justicia con la recuperación y la consolidación democrática? ¿Qué valor tiene para una sociedad juzgar y establecer responsabilidades por las violaciones a los derechos humanos durante el terrorismo de Estado? ¿Por qué son importantes las sentencias judiciales en cuanto al conocimiento de lo ocurrido? ¿De qué manera estas sentencias contribuyen a construir un piso de verdad y establecer consensos sociales sobre lo acontecido? ¿Qué aportes pueden pensarse desde la educación para la conformación de una ciudadanía democrática? ¿Qué enseñamos a las nuevas generaciones a través de estos temas? (Ministerio de Educación de la Nación, 2022, p.6)

Esses programas e materiais específicos sobre a ditadura mais recente na Argentina não apenas complementam os materiais didáticos mais gerais, mas também influenciam na sua elaboração, por isso é possível perceber um compromisso compartilhado e discursos alinhados sobre esse período histórico nos livros argentinos analisados, enquanto no Brasil algumas coleções serão mais denunciativas enquanto outras mais apaziguadoras, seja pra falar das violências cometidas pelo Estado ou mesmo dos antecedentes da ditadura.

Evidentemente que não é possível reduzir toda experiência de sala de aula aos materiais didáticos e documentos educativos, existem muitas variáveis na prática diária que podem fomentar diversas percepções, ou mesmo nenhuma, uma vez que em certos contextos o tema ditadura militar pode nem mesmo aparecer. A formação dos professores, a localidade da escola, o ano em que esse assunto é abordado, se é ou não ano eleitoral por exemplo, se existem alunos que ouviram a respeito da ditadura dentro de casa, todas essas questões influenciam na experiência de aprendizagem, e só seria possível ter acesso a essa multiplicidade de fatores em uma observação em sala de aula.

Para além disso, a cultura política de cada país também impacta significativamente a educação, o cenário que se desenhou e possibilitou a eleição de Jair Messias Bolsonaro, acompanhado de sua vitória nas urnas e de seu mandato, são perceptíveis no cotidiano escolar, não apenas na disciplina de História, mas em todas as áreas do saber que contradigam algo que os setores mais conservadores, que ascenderam nos últimos anos, acreditem. Os discursos que foram surgindo nos últimos anos, apaziguando a Ditadura Militar no Brasil, ou mesmo a colocando como uma revolução contra os comunistas ganhou muita força e não encontrou resistência entre os materiais didáticos nacionais, uma vez que a maioria não possui um discurso incisivo de recriminação desse período.

Enquanto isso, a Argentina, além de possuir uma cultura política de repúdio ao Terrorismo de Estado, encontra nos materiais didáticos do país uma linguagem muito mais objetiva no sentido de denunciar as violências cometidas e construir uma memória nos

jovens em idade escolar para que eles sigam rejeitando governos violentos, ditatoriais e repressivos. Além de tudo, os livros didáticos Argentinos selecionados para análise se mostraram mais completos, citando uma quantidade maior de elementos contextuais, como o apoio militar e financeiro estadunidense e as políticas neoliberais que se alastraram pela América Latina. Ao trabalhar com uma maior quantidade de elementos e com um discurso mais denunciativo, os materiais didáticos argentinos se mostram grandes aliados do desenvolvimento da memória e justiça entre os jovens.

Essa dissertação é resultado de uma tentativa de compreender como a esfera técnica do processo de ensino e aprendizagem constrói os discursos sobre um período histórico recente que ainda mobiliza muitos debates na atualidade. Essa análise não responde a todos os questionamentos que foram feitos anteriormente à pesquisa ou mesmo os que surgiram ao longo dela, mas abre caminhos para que se pense novos estudos. Além dos materiais didáticos, quais outros elementos, dentro e fora da escola, podem construir narrativas sobre a Ditadura Militar no Brasil? E na Argentina?

Podemos pensar a formação dos profissionais da educação, a atuação da mídia, os discursos políticos, os locais de memória, as instituições democráticas do Estado, até mesmo as relações familiares. Todos esses elementos se articulam para a construção da memória a respeito desse período, e todos podem ser analisados para compreender melhor os distanciamentos de percepção dos jovens e mesmo do cenário político entre os dois países. O processo de Justiça de Transição não é algo consolidado, nem no Brasil e nem na Argentina, relembrar os eventos do passado e conscientizar as novas gerações sobre o que ocorreu é um compromisso da cidadania plena, não existem etapas cumpridas que garantam a estabilidade eterna da democracia, mas existem ferramentas que atuam em consonância com a verdade, memória e reparação.

Referências Bibliográficas

ABRÃO, Paulo, TORELLY, Marcelo D. *O programa de reparações como eixo estruturante da justiça de transição no Brasil*. Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2010

AGUIAR, Liliana; CERDÁ, Celeste. *La historia de la historia como disciplina escolar; una mirada desde la larga duración*. Revista Escuela de Historia, vol. 1, núm. 7, junio, 2008, pp. 1-24

ALVES, Alexandre. DE OLIVEIRA, Leticia Fagundes. *Conexões com a História*. 3ª Edição, Editora Moderna, 2016

ALVES, Maria Helena M. *Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)*. petrópolis: vozes, 1984,p.59.

ANDÚJAR, Andrea, GIORDANO, Veronica, GRAMMÁTICO, Karin, GUEVARA, Gustavo, MORICHETTI, María. *Historia - Argentina y El Mundo - La segunda mitad del siglo XX*. 1ª Edição, Editorial Santillana, 2015.

ANTONIO, Elison Paim, “Lembranças, eu existo ”in; (org) Margarida Maria Dias de Oliveira; Coleção explorando o ensino de história. Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2010.

ARGE, Arlete. Da fala; do acontecimento. IN.: _____. Lugares para a história. Trad. Fernando Sheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ARGENTINA, Ley 22.924 de 1983. Medidas políticas y normativas tendientes a sentar las bases de la definitiva pacificacion del país. Disponível em: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/70000-74999/73271/norma.htm>

ARGENTINA, Ley 23.040 de 1983. Drogas por inconstitucional y declárase insanablemente nula la Ley de facto N° 22.924. Disponível em: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/28166/norma.htm>

ARGENTINA, Ley 23.492 de 1986. Dispónese la extinción de acciones penales por presunta participación, en cualquier grado, en los delitos del artículo 10 de la Ley N° 23.049 y por aquellos vinculado a la instauración de formas violentas de acción política. Disponível em: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/21864/norma.htm>

ARGENTINA, Ley 23.521 de 1987. Obediencia debida. Se fijan límites. Disponible em:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/21746/norma.htm>

ARGENTINA, Ley 25.779 de 2003. Decláranse insanablemente nulas las Leyes Nros. 23.492
y 23.521. Disponible em:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/85000-89999/88140/norma.htm>

ARGENTINA, Ministerio de Educación. *Cuaderno de estudio. Ciencias Sociales 3 - Serie Horizontes* - 1º Edição, Ministerio de Educación de la Nación, 2009.

ARGENTINA, Ministerio de Educación. *El camino de los juicios - La lucha por memoria, verdad y justicia en la Argentina*, 2022.

ARGENTINA, Ministerio de Educación. *Historia Argentina* - 1ª Edição, Ministerio de Educación de la Nación, 2015.

ARGENTINA, Ministerio de Educación. *Nucleos de Aprendizaje Prioritarios - Ciencias Sociales - Educación Secundaria*, 2011.

ARGENTINA, Ministerio de Educación. *Nucleos de Aprendizaje Prioritarios - Formación Ética y Ciudadana - Educación Secundaria*, 2011.

ARGENTINA, Ministerio de Educación. *Nucleos de Aprendizaje Prioritarios, Educación Primaria - Primer Ciclo*, 2011.

ARGENTINA, Ministerio de Educación. *Nucleos de Aprendizaje Prioritarios, Educación Primaria - Segundo Ciclo*, 2011.

ARGENTINA, Ministerio de Educación. *Política y Ciudadanía*. 1ª Edição, Ministerio de Educación de la Nación, 2015.

ARGENTINA, Ministerio de Educación. *Relevamiento nacional: Las representaciones de los jóvenes sobre el pasado reciente*. 2015.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación y Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. *Relevamiento nacional: Las representaciones de los jóvenes sobre el pasado reciente*. 2015

AZEVEDO, Gislane. SERIACOPI, Reinaldo. *História - Passado e presente*. 1ª Edição - Editora Ática, 2016.

BENÍCIO, Marciane Silva. Memória política e política de memória: a ditadura militar enquanto uma prática cultural de resistência. Anais eletrônicos do XVI encontro estadual de história - anpuh –PB, 2014.

BETHEL, Leslie. América Latina após 1930: Estado e Política. São Paulo, EDUSP, 2015.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, Norberto, *A era dos Direitos* (tradução COUTINHO, Carlos Nelson), Rio de Janeiro, Elsevier Editora, 2004

BOSI, Ecléa. Memória da Cidade: lembranças paulistanas. In: CUNHA, Maria Clementina Pereira. (org.). O Direito à memória: patrimônio histórico e cidadania. São Paulo: DPH, 1992. p.145-149.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História, Sociedade e Cidadania*. 2ª Edição - FTD, 2016.

BOURDIEU, Pierre. Escritos da Educação. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil; 1989.

BRASIL, Lei 6.683 de 1979. Concede anistia e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6683.htm

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

BRASIL, Lei 10.559 de 2002. Regulamenta o art 8º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10559.htm

BRASIL, Lei 12.528 de 2011. Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112528.htm

BRASIL, Lei 9.140 de 1995. Reconhece como mortas pessoas desaparecidas em razão de participação ou acusação de participação, em atividades políticas, no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9140.htm

BRASIL. Emenda Constitucional 26 de 1985. Convoca Assembleia Nacional Constituinte e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_antecedente1988/emc26-85.htm

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 27 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2023

CABRAL, Rafael L. G. *A reforma das instituições para a democracia e o legado autoritário: a branda justiça de transição no Brasil*. Revista Direitos Fundamentais & Democracia, 2017.

CAMPOS, Flávio. PINTO, Júlio Pimentel. CLARO, Regina. *Oficina de História*. 2ª Edição - Leya, 2016

CARDOSO, Lucileide Costa. Criações de memória: defensores e críticos da ditadura (1964 – 1985) – Cruz das Almas/BA: UFRB, 2012.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CATEB, Caio et al. A Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos e a Comissão de Anistia no primeiro ano do governo Bolsonaro. In: TELES, Edson;

CATROGA, Fernando. *Memória, história e historiografia*. Coimbra: Quarteto, 2001.

CERDÁ, Celeste; AGUIAR, Liliana. *La historia de la historia como disciplina escolar, Una Mirada desde la larga duración*. 2010

CERQUEIRA, Célia. PONTES, Maria Aparecida. SANTIAGO, Pedro. *Por dentro da História*. 4ª Edição - Escala Educacional, 2016.

CERTEAU, M. *L'Écriture de l'Histoire*. Paris: Gallimard, 1975.

Corte Interamericana de Derechos Humanos (2018). *Caso Herzog e outros vs. Brasil*. Sentença de 15 de março de 2018 (exceções preliminares, mérito, reparações e custas). Em: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_353_por.pdf

COTRIM, Gilberto. *História Global*. 3ª Edição - Saraiva Educação, 2016.

DE AMÉZOLA, G. (2018). *Una historia incómoda : La enseñanza escolar de la historia del tiempo presente*. En C. Kaufmann (Dir.), *Dictadura y educación*. Tomo 2 : Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas. (pp. 283-306). Salamanca : FahrenHouse.

DE AMÉZOLA, Gonzalo. *Cambiar la Historia*. Manuales escolares, currículum y enseñanza de la historia reciente desde la <<transformación educativa>>. Kaufmann, C. (Dir.). (2018). *Dictadura y Educación*. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente. Salamanca: FahrenHouse, 2018

DE LUCA, Romina: *La cobertura ideológica de la reforma educativa menemista: el Congreso Pedagógico de 1984*, en *Razón y Revolución*, nro. 13, invierno de 2004, reedición electrónica.

DE STUTZ E ALMEIDA, Eneá. *A Transição Brasileira: memória, verdade, reparação e justiça (1979 - 2021)*. Salvador, BA, Soffia10 Editora, 2022.

DIAS, Adriana Machado. GRINBERG, Keila. PELLEGRINI, Marco. *Contato História*. 1ª Edição - Quinteto, 2016.

DORNELES, Mariana Ferrão. *Da ditadura à democracia: um estudo do processo de redemocratização no brasil, na argentina e no chile*. UFRGS, 2019.

DOS SANTOS, Georgina. FERREIRA, Jorge. VAINFAS, Ronaldo. FARIA, Sheila de Castro. *História*. 3ª Edição - Saraiva Educação, 2016.

DOVAL, Delfina; KAUFMANN, Carolina. *La enseñanza encubierta de la religión: la <<Formación Moral y Cívica>>*. In: Kaufmann, C. (Dir.). (2018). *Dictadura y Educación*. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente. Salamanca: FahrenHouse, 2018

DURKHEIM, E. (2008a). *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo, Martins Fontes.

- DURKHEIM, E. (2008b). As regras do método sociológico. São Paulo, Martins Fontes.
- DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. Trad. Lourenço Filho, Edições Melhoramentos, São Paulo, 4ª ed., 1955.
- EGGERS - BRASS, Teresa. *Historia VI - Historia reciente de la Argentina*. 1º Edição - Editorial Maipue, 2012.
- ELIAS, Norbert. Sobre o Tempo. Rio de Janeiro, RJ, ZAHAR, 1998.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1992.
- FARGE, Arlete. Lugares para a história. Trad. Fernando Sheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- FARIAS JÚNIOR, José Petrucio. Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na educação básica. In: Acta Scientiarum. Maringá, 2013
- FERES JR., João. “A consolidação dos Latin American Studies sob o imperativo da modernização” e “Introdução ao estudo de Latin America: A literatura de livros-texto. A história do conceito de “Latin America” nos Estados Unidos. Bauru, SP: EDUSC, 2005
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. Um Lugar na Escola para a História Local. Recife: ANPUH (texto mimeografado), 1995.
- FICO, C. (2010). A negociação parlamentar da anistia de 1979 e o chamado "perdão aos torturadores". En: Revista Anistia Política e Justiça de Transição, N. 4. Brasil: Ministério da Justiça.
- FONSECA, S. G. Caminhos da História ensinada. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- FONSECA, T. N. L. História do ensino do História. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. *Interface* (Botucatu). 2017; 21(62):521-30.

GARAPON, Antoine. *Crimes que não se podem punir nem perdoar: para uma justiça internacional*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

GOFFMAN, Erwin. Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise. Petrópolis, Vozes, 2012.

GOMES, Olivia Maria Cardoso Gomes. *Anistias e responsabilização penal dos crimes das ditaduras nas democracias pós-autoritárias argentina e brasileira*. Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Escola de Direito, 2022

GRANGEIRO, Cândido. *Cenas da História*. 1ª Edição - Palavras Projetos Editoriais, 2016.

GUERRA, Maria Pia. *Polícia e Ditadura: A arquitetura institucional da segurança pública de 1965 - 1988*. Coleção LAB-MDH. Laboratório de Tecnologia Para Pesquisas em Memória e Direitos Humanos, 2016.

HARTLYN, Jonathan; VALENZUELA, Arturo. A Democracia na América Latina após 1930. In: BETHELL, Leslie (Org.). *História da América Latina*. Vol. VII: A América Latina após 1930: Estado e Política. São Paulo: Edusp, 2009. p. 127-198.

JOFFIL, Mariana. A política externa dos EUA, os golpes no Brasil, no Chile e na Argentina e os direitos humanos. *Rio de Janeiro*, v. 19, n. 38, p. 58-80, mai./ago. 2014.

KAUFMANN, Carolina. Los manuales de civismo en la historia reciente: huellas y señales. In: Kaufmann, C. (Dir.). (2018). *Dictadura y Educación*. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente. Salamanca: FahrenHouse, 2018

LEAL, Bruno - A “Escola do Terror” na ditadura argentina. Sítio de notícias Café História, publicado em 2 de fevereiro de 2012. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/a-escola-do-terror-na-ditadura-argentina>

LONGONI, Ana. *Traiciones. la figura del traidor en los relatos acerca de los sobrevivientes de la repression*. Buenos Aires: Norma, 2007.

MARQUES, Adhemar. BERUTTI, Flávio. *Caminhos do Homem*. 3ª Edição - Base Editorial,

2016.

MARSHALL, T.H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MENESES, Mateus da Silva. Análise da educação em direitos humanos, valores e cidadania a partir da fronteira trinacional (Argentina-Brasil-Paraguai) a partir da percepção docente. Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em: < <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/6096> >. Acesso em: 10 de julho de 2022.

MICHEL, Johann. *Podemos falar de uma política de esquecimento?* Revista Memória em Rede, Pelotas, v.2, n.3, ago-nov. 2010

MOCELLIN, Renato. CAMARGO, Rosiane. *História em debate*. 4ª Edição - Editora do Brasil, 2016.

MOLINA, Federico Rivas - Na Argentina, falar da ditadura e dos militares que a conduziram é motivo de desonra. Sítio de notícias El País, publicado em 31 de março de 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/30/opinion/1553971198_297214.html

MOLINA, Rafael - O dia em que Nestor Kirchner baixou os quadros dos ditadores militares: verdade, memória e justiça. Sítio de notícias Jornal GGN, publicado em 12 de setembro de 2019. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/cidadania/o-dia-em-que-nestor-kirchner-baixou-os-quadros-dos-ditadores-militares-verdade-memoria-e-justica-por-rafael-molina-vita/>

MOTA, Myriam Becho. BRAICK, Patrícia Ramos. *História - Das cavernas ao terceiro milênio*. 4ª Edição - Editora Moderna, 2016

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. A Ditadura Militar e o ensino de História: uma relação conflituosa. Estação Científica (UNIFAP). Macapá. 2016

NÓVOA, Antonio. Nota de Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. A Construção Social do Currículo. Tradução: Maria João Carvalho. Lisboa: EDUCA, 1997.

OCHOA, María Fernanda, BORELLI, Marcelo. *Entre la urgencia y la reconciliación: la gran prensa argentina y la sanción de la Ley de "Punto Final" en 1986*. Revista de Comunicación, 15, 2016.

ORÍ, Ricardo “Memória e ensino de história”, (org) Circe Bittencourt; O saber histórico na sala de aula; (org), São Paulo; Contexto, 2012.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999. 100p.

OST, François. O tempo do direito. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PASTRO, Tamara Cláudia Coimbra. Comparação de elementos da justiça de transição no Brasil e no Chile e atuação das comissões da verdade como instrumentos para a democracia (1961-2019). Uberlândia – MG, 2020.

PINEAU, Pablo. Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico militar en Argentina (1976 – 1983). Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 103-122, jan./mar. 2014. Editora UFPR

PLAZZA, Rosimary; PRIORI, Angelo. O ensino de história durante a ditadura militar. Anais do II Encontro de Pesquisa em Educação, Maringá: UEM-DTP, 2007.

RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Trad. Alain François (et al). Campinas: Editora da UNICAMP, 2007, p. 357-421.

RICOEUR, Paul. História e Tempo. IN.: _____. A memória, a história, o esquecimento. Trad. Alain François (et al). Campinas: Editora da UNICAMP, 2007, p. 357-421

RUCKSTADTER, F. M. M.; RUCKSTADTER, V. C. M. As origens do ensino de História no Brasil Colonial: apresentação do Epítome cronológico, genealógico e histórico do padre jesuíta António Maria Bonucci. Revista Histedbr Online, n. esp., p. 76-85, maio, 2010

SAVIANI D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10a ed. Campinas: Autores Associados; 2008.

SCHWARCZ, Lilia M., STARLING, Heloísa M. Brasil: Uma biografia. São Paulo, Companhia das Letras, 2015.

SETEMY, Adrianna. “Ato sem perdão”: Justiça de transição, políticas de memória e reparação às mulheres vítimas de violência de gênero durante a ditadura militar brasileira. Em: Estudos Históricos Rio de Janeiro, vol 33, nº 70, p.338-358, Maio-Agosto 2020

SILVA, Fernanda Abreu. Os riscos do silenciamento: diferentes perspectivas nos processos de tomada de decisão na elaboração de políticas públicas de memória no contexto da redemocratização brasileira. *Revista del CESLA. International Latin American Studies Review*, n. 28, pp. 295-310, 2021. Disponível em: <https://www.revistadelcesla.com/index.php/revistadelcesla/article/view/723/586>

SILVA, Janaína Muniz da. *A Educação e a Construção da Cidadania na Escola Pública: uma análise da legislação educacional do Brasil e Argentina e da contribuição de suas diretrizes para o fortalecimento da cidadania democrática do eixo do Mercosul*. Salvador, 2013. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/123456730/289/1/Dissertacao%20Janaina.pdf> > Acesso em: 10 de julho de 2022.

SOUZA, Mériti. Mito fundador, narrativas e história oficial: representações identitárias na cultura brasileira. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. 2004

STEINKE, Sabrina. *A Ditadura e a Transição Para a Democracia na Argentina Recente: desaparecimento de cidadãos e cidadania*. Disponível em: <https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/04__A_Ditadura_e_a_Transi%C3%A7%C3%A3o_para_a_Democracia_na_Argentina_Recente.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2022.

TELES, Janaína de Almeida. Ditadura e repressão. paralelos e distinções entre Brasil e Argentina. taller (segunda época). *revista de sociedad, cultura y política en américa Latina* vol. 3, n° 4 (2014) issn: 0328-7726

TOLEDO, M. A. L. T. A disciplina de História no Império Brasileiro. *Revista Histedbr Online*, n. 17, p. 1-10, março, 2005.

VENDRUSCOLO, Stephanie. *Pela primeira vez, Justiça condena penalmente repressor da ditadura brasileira e abre precedente histórico*. Disponível: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-06-21/pela-primeira-vez-justica-federal-condena-penalm-ente-repressor-da-ditadura-brasileira-e-abre-precedente-historico.html>. 2021

VICENTINO, Bruno. VICENTINO, Cláudio. *Olhares da História - Brasil e mundo*. 1ª Edição - Editora Scipione, 2016.

YONG, Michael. *Teoria do Currículo: o que é e por que é importante*. Cadernos de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2014.

Anexo

Tabelas do World Values Survey Wave 7: 2017 – 2020

Variável Q237

I - Ter um governo militar (Geral)

	Argentina	Brasil	Total
Muito Bom	2,9	9,9	7,4
Bom	12,7	26,8	21,7
Ruim	22,1	24,7	23,7
Muito Ruim	55	21,5	33,7
Não sabe	6,6	15,3	12,2
Não respondeu	0,7	1,8	1,4
Total	1003	1762	2765

II - Ter um governo militar (Entre 16 e 24 anos)

	Argentina	Brasil	Total
Muito Bom	2,9	10	7,5
Bom	9,2	28,1	21,3
Ruim	22,5	25,2	24,2
Muito Ruim	56	20,6	33,3
Não sabe	8,9	15,7	13,3
Não respondeu	0,5	0,4	0,4
Total	176	316	492

Variável Q245

III - Democracia: O exército assumir quando o governo for incompetente (Geral)

	Argentina	Brasil	Total
É contra a democracia	-	1,4	0,9
Não é uma característica essencial da democracia	41	29,7	33,8
2	5,6	2,2	3,4

3	5,9	1,8	3,3
4	6,7	2,4	4
5	6	10,2	8,7
6	6,8	4,3	5,2
7	7,1	4,5	5,5
8	4,8	4,7	4,8
9	4,6	2,1	3,0
Uma característica essencial da democracia	7,3	22,1	16,7
Não sabe	3,7	13,2	9,8
Não respondeu	0,6	1,4	1,1
Total	1003	1762	2765

IV - Democracia: O exército assumir quando o governo for incompetente (Entre 16 e 24 anos)

	Argentina	Brasil	Total
É contra a democracia	-	2%	1,3%
Não é uma característica essencial da democracia	41,2	27	32,1
2	3,5	1,4	2,1
3	5,5	2,3	3,4
4	6,2	3,4	4,4
5	7,4	17,7	14
6	5,4	4,7	5
7	5,3	4,6	4,8
8	4,0	5,6	5
9	3,2	1,7	2,2
Uma característica essencial da democracia	9,4	17,2	14,4
Não sabe	8,5	12,5	11
Não respondeu	0,4	-	0,2
Total	176	316	492

V - Confiança no Exército (Geral)

	Argentina	Brasil	Total
Muito alta	7	22,7	17
Alta	28,2	37,9	34,4
Baixa	37	18,8	25,4
Muito baixa	22,3	16,1	18,4
Não respondeu	5,6	4,5	4,9
Total	1003	1762	2765

VI - Confiança no Exército (Entre 16 e 24 anos)

	Argentina	Brasil	Total
Muito alta	7,3	18,9	14,7
Alta	25,4	42,3	36,3
Baixa	38,6	21,2	27,4
Muito baixa	21,5	16,3	18,2
Não respondeu	7,3	1,3	3,4
Total	176	316	492