



Universidade de Brasília – UnB

Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas – CEPPAC

Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas – PPG/CEPPAC

**MEMÓRIA, EDUCAÇÃO E AUTORITARISMO:**

**a opinião pública no Brasil e no Paraguai**

**Rosângela das Graças Ferreira do Vale Lameira**

Brasília

2016

ROSANGELA DAS GRAÇAS FERREIRA DO VALE LAMEIRA

**MEMÓRIA, EDUCAÇÃO E AUTORITARISMO:  
a opinião pública no Brasil e no Paraguai**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas da Universidade de Brasília – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais - Estudos Comparados sobre as Américas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Rodrigues Pinto.

Brasília

2016

Universidade de Brasília – UnB  
Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas – CEPPAC  
Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas – PPG/CEPPAC  
ROSANGELA DAS GRAÇAS FERREIRA DO VALE LAMEIRA

**MEMÓRIA, EDUCAÇÃO E AUTORITARISMO:  
a opinião pública no Brasil e no Paraguai**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas da Universidade de Brasília – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais - Estudos Comparados sobre as Américas.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Rodrigues Pinto – Orientadora  
PPG/CEPPAC/UnB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alejandra Pascual – Membro Interno  
PPG/CEPPAC/UnB

---

Prof. Dr. Jacques Novion – Membro Interno  
PPG/CEPPAC/UnB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sônia Ranincheski – Membro Externo  
UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nair Heloisa Bicalho de Sousa – Membro Externo  
PPGDH//UnB

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

A todos os que acreditam na memória forjada pela polaridade entre lembrar e esquecer.

Para que ela nos defina nos tempos futuros.

Para meu filho Matheus e Prof<sup>a</sup> Simone Pinto.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato voluntário de reconhecimento do *Outro* e do papel que ele assume em nossa trajetória de vida. Fui tomada por tremenda emoção, ao me deparar com essa etapa permeada por *lembranças*, que a despeito da formalidade que lhe é inseparável, nos confronta com o medo da omissão e da injustiça que possamos vir a cometer. A todos que compartilharam das conquistas e dificuldades no decorrer do Curso de Doutorado e contribuíram para a concretização deste trabalho. Agradeço especialmente.

Aos colegas de turma que em busca do aprendizado coletivo, se esmeraram em criar os laços necessários para dar significado as discussões que eram empreendidas em sala de aula.

A Terezinha, a Sílvinha e ao Sandro pelas diferentes formas de apoio, incentivo e carinho no decorrer do curso.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas – PPG/CEPPAC pela colaboração e apoio indispensáveis ao processo formativo do doutorado.

À Coordenação de Apoio de Pessoal de Nível Superior - CAPES pelo financiamento por meio da concessão de bolsa de estudo.

A Jacinta e demais servidores administrativos do CEPPAC pela presteza e consideração com atendiam as solicitações relacionadas as atividades meios de que precisei, que sempre me lembraram dos direitos e dos deveres enquanto estudantes de pós-graduação.

Aos professores do programa pelo acolhimento e contribuições teóricas consistentes para o meu processo de formação.

Aos grandes amigos Mirle, Paulo, Elisabete, Berlane, Eliana e Ivany que se transformaram na família e no apoio que tornaram possível a conclusão desse trabalho.

Aos amigos Cláudia, Nádia, Consuelo e Ulisses que pela escuta profissional ajudaram a mim e a minha família a retomar a objetividade no caminhar pela vida.

A escuta amorosa e fiel da Marineves, Lúgia e Raquel que iluminaram essa fase de minha vida.

Aos professores da banca que com seus questionamento e contribuições me convidaram a pensar algo mais.

## RESUMO

As análises sobre as transições experimentadas na região do Cone Sul apontam notáveis avanços políticos e sociais. No entanto, há a compreensão de que essa etapa, enquanto antecedente da democratização, continua ainda hoje pendente de ressignificação. Sem essa experiência, as frágeis democracias da região correm riscos reais de sucumbirem. Este trabalho se propõe a refletir sobre a construção da memória social no Brasil e no Paraguai a respeito de seus períodos ditatoriais iniciados em 1964 e 1954, respectivamente, a partir da análise das políticas educacionais voltadas para a formação de uma cultura de direitos humanos e paz. A apresentação de pesquisa de opinião pública sobre democracia e autoritarismo nesses países é parte da proposta de aferir, ainda que de forma exploratória e parcial, como essas políticas educacionais impactaram na formação da memória social, decantando em opiniões propensas à defesa da democracia. Assim, a tese se desenvolve por meio de três eixos de pesquisa: *memória social*, *educação* e *opinião pública*. Os capítulos visam apresentar os imbricamentos entre construção da memória por meio da educação e finalizam com um mapeamento da opinião pública sobre democracia e autoritarismo, divulgado pelo Latinobarômetro.

**Palavras-chave:** Memória. Educação. Autoritarismo. Democracia. Brasil. Paraguai.

## **ABSTRACT**

Analyzes of the transitions experienced in the Southern Cone region show notable political and social advances. Nevertheless, there is the understanding that this stage, as antecedent of democratization, still remains pending of re-signification. Without this experience, the region's fragile democracies run the real risk of succumbing. This paper proposes to reflect on the construction of social memory in Brazil and Paraguay in relation to its dictatorial periods beginning in 1964 and 1954, respectively, based on the analysis of educational policies aimed at the formation of a culture of human rights and peace. The presentation of public opinion research on democracy and authoritarianism in these countries is part of the proposal to assess, even in an exploratory and partial way, how these educational policies impacted on the formation of social memory, opting for opinions that are prone to the defense of democracy. The thesis is developed through three research axes: social memory, education and public opinion. The chapters aim to present the interweaving between memory building through education and end with a mapping of public opinion on democracy and authoritarianism, published by the Latinobarómetro.

**Keywords:** Memory, Education, Authoritarianism, Democracy, Brasil, Paraguay

## LISTA DE TABELAS

|             |  |     |
|-------------|--|-----|
| Tabela 1 –  | Opção pela democracia – Países.....                          | 93  |
| Tabela 2 –  | Opção pela democracia – Ensino Médio completo.....           | 94  |
| Tabela 3 –  | Satisfação com a democracia – Países.....                    | 95  |
| Tabela 4 –  | Satisfação com a democracia – Ensino Médio completo.....     | 96  |
| Tabela 5 –  | Percepção democrática – Países.....                          | 96  |
| Tabela 6 –  | Percepção democrática – Ensino Médio completo.....           | 97  |
| Tabela 7 –  | Escala de desenvolvimento da democracia – Países.....        | 98  |
| Tabela 8 –  | Escala de desenvolvimento da democracia – Países.....        | 99  |
| Tabela 9 –  | Apoio ao autoritarismo – Países.....                         | 100 |
| Tabela 10 – | Apoio ao autoritarismo – Ensino Médio completo.....          | 100 |
| Tabela 11 – | Avaliação sobre o autoritarismo – Países.....                | 101 |
| Tabela 12 – | Avaliação sobre o autoritarismo – Ensino Médio completo..... | 101 |



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|        |  |
|--------|--|
| ARENA  | - Aliança Renovadora Nacional                                    |
| CADH   | - Convenção Americana sobre os Direitos Humanos                  |
| CDC    | - Convenção sobre os Direitos da Criança                         |
| CDH    | - Comissão dos Direitos Humanos                                  |
| CDI    | - Comissão de Direito Internacional                              |
| CEDH   | - Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos                |
| CEPAL  | - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe            |
| CGEDH  | - Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos              |
| CMEDH  | - Comitê Municipal de Educação em Direitos Humanos               |
| CNEDH  | - Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos                |
| DSN    | Doutrina de Segurança Nacional                                   |
| DUDH   | Declaração Universal dos Direitos Humanos                        |
| EDH    | Educação em Direitos Humanos                                     |
| LDB    | - Lei de Diretrizes e Bases                                      |
| MDB    | - Movimento Democrático Brasileiro                               |
| MEC    | - Ministério da Educação   |
| OEA    | - Organização dos Estados Americanos                             |
| ONG    | - Organização Não Governamental                                  |
| ONU    | - Organização das Nações Unidas                                  |
| PNUD   | - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento              |
| SNI    | - Serviço Nacional de Inteligência                               |
| UNESCO | - União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

*A memória é um conceito dinâmico (...). Os países que praticam a memória são mais vívidos, mais criativos, fazem melhores negócios, melhor turismo, são mais distintos, são melhores. (Patrício Guzmán, 2012)*

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO.....  | 14  |
| 1. MEMÓRIA SOCIAL E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....  | 24  |
| 1.1 Em Torno da conceituação de Memória.....   | 26  |
| 1.2 Memória: Novas luzes no fenômeno individual.....   | 31  |
| 1.3 Memória Social: um direito para lembrar e esquecer.....  | 39  |
| 1.4 Memória Social: identidade e Educação em Direitos Humanos.....   | 52  |
| 1.5 Sobre Opinião Pública.....   | 65  |
| 2 AMÉRICA DO SUL:DEMOCRACIA, DITADURA E AUTORITARISMO.....   | 71  |
| 2.1 Democracia e Ditadura: notas conceituais e inflação na modernidade.....                                    | 71  |
| 2.2 A Ditadura e seus antecedentes na América Latina.....  | 90  |
| 2.3 A Ditadura no Brasil (1964 a 1985).....  | 97  |
| 2.4 A Ditadura no Paraguai (1954 a 1989).....  | 106 |
| 3 EDUCAÇÃO, DITADURA E TRANSIÇÃO: NA TRILHA DAS MUDANÇAS.....  | 115 |
| 3.1 Educação e Ditadura: as prioridades no Brasil e Paraguai.....  | 115 |
| 3.2 A Transição Política: dos regimes autoritário aos regimes democráticas.....                                | 121 |
| 3.3 A EDH e a construção da democracia.....  | 134 |
| 4. Apoio a democracia e rejeição ao autoritarismo: uma análise da opinião pública no Brasil e no Paraguai..... | 150 |
| 5 Considerações Finais.....  | 160 |
| Anexos.....  | 187 |

## INTRODUÇÃO

A retomada da vida nas sociedades que passaram por situações extremas de calamidades, golpes de estado, ditaduras e outras circunstâncias envolvendo privações é sempre um doloroso desafio.

Nos países latino-americanos, que durante mais de duas décadas conviveram com prisões, violências, torturas, perdas (de emprego, de estudos, de vidas), transgressões constantes dos direitos humanos, dispersões e exílios, o impacto estabeleceu em suas histórias recentes registros profundos. A convivência com o aniquilamento dos grupos de oposição e de seus militantes, a ruína ou destruição de famílias criou nessas sociedades um legado amargo que pode ser analisado por uma ampla gama de interpretações<sup>1</sup>.

São momentos que não podem ser desprezados. São marcas que não se esquecem. São traumas de sujeitos e grupos que precisam ser tratados de maneira coletiva. São erros e abusos praticados no passado que não podem ficar impunes para que não se repitam no presente. São marcas da memória que não devem ser naturalizadas, mas antes *interpretadas*<sup>2</sup> para que não se eternizem e comprometam as relações sociais futuras.

Tema recorrente e central de estudos no ocidente, a partir do final do século passado, a memória social já foi classificada como uma preocupação compulsiva da sociedade moderna<sup>3</sup> traumatizada pelos crimes e atrocidades cometidos pelos regimes totalitários do século passado. Porém, o amadurecimento das pesquisas e a consequente transformação das abordagens e concepções sobre a memória contribuíram para consolidá-la como campo de estudo nas Ciências Sociais.

Como um conhecimento capaz de interpretar a história, a memória teve como um dos seus pontos de ascensão em relação ao dilema individual *versus* coletivo, os trabalhos elaborados por Maurice Halbwachs<sup>4</sup>. Preocupado em explicar a coesão no âmbito das realidades históricas nas quais desenvolvia suas observações, ele identificou a existência de um sistema de valores, que denominou de *quadro social da memória*. Em sua hipótese essa estrutura é responsável pela unificação e manutenção da estabilidade do grupo.

Flexível, ela se modifica na dinâmica das interações sociais e promove a coesão pela adesão afetiva entre os seus membros. Ela cria o sentido de pertencimento do indivíduo ao grupo, fazendo emergir uma memória que os une. Por isso, existirão tantas memórias quantos

---

<sup>1</sup> RONIGER, L. e SZNAJDER, M. *O Legado de Violações dos direitos humanos no cone sul*. Trad. Goldsztz. S Paulo: Perspectiva, 2004. p.3.

<sup>2</sup> TODOROV, T. *Memoria del mal, tentación del bien – indagación sobre el siglo XX*, 2002, p. 193

<sup>3</sup> T TODOROV, T, *ibid*

<sup>4</sup> HALBWACHS, M. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990; pp.33

grupos existirem. Além da ampliação da base sociológica para compreensão da memória, a identificação de sua pluralidade e caráter agregador foram alguns dos referenciais elaborados por HALBWACHS que impulsionaram reflexões posteriores sobre a memória social.

Michael Pollack<sup>5</sup> refere-se à disputa da memória como o enquadramento realizado por determinados grupos, que consiste em privilegiar acontecimentos, datas e personagens dentro de um aspecto previamente escolhido. Ele é feito no presente e muitas vezes se fala com uma perspectiva voltada para o futuro na tentativa de se construir uma história oficial para gerir uma identidade a partir de outro olhar. Abre-se então a possibilidade para demarcação de uma disputa entre uma memória dominante e outra subterrânea.

A *memória dominante*, é aquela legitimada e repassada na sociedade ou grupo. Expressa os valores e condutas que foram considerados legítimos, adequados e corretos pelo conjunto dos indivíduos. Faz referência as gerações anteriores e a existência de um passado vivido e experimentado conjuntamente. Com isso, lhe confere o significado afetivo e emocional, demarcadores do sentido histórico que se quer compartilhar.

A *memória subterrânea* é marcada pelo *não dito*, pelo ressentimento. É o passado sob o ponto de vista dos grupos dominados, que se opõem à memória dominante, sendo por ela abafado por diferentes motivos. Construída nos limites do consenso, ela alimenta a subversão de maneira imperceptível. Se manifesta em momentos de crises, anunciando as diferenças no âmbito de determinada realidade social ou grupo. Convertendo-se quase sempre em reivindicações que podem dá início a projetos de mudanças ou transformações sociais expressivas.

A *memória subterrânea* está ligada no Brasil e no Paraguai às experiências traumáticas das ditaduras a que foram submetidas suas populações. Acontecimentos recentes sinalizam que a despeito dos tratamentos diferenciados recebidos, o enfrentamento necessário do passado ainda não se realizou e suas marcas ainda não estão superadas efetivamente.

As análises das transições experimentadas na região do Cone Sul apontam notáveis avanços políticos e sociais. No entanto, compartilha-se a compreensão de que essa etapa, enquanto antecedente da democratização, de certa maneira continua ainda hoje pendente de ressignificação. Sem essa experiência, as frágeis democracias da região correm riscos reais de sucumbirem.

Os conhecimentos acumulados sobre os dilemas das realidades pós-conflitos têm demonstrado que as sociedades que confrontam e não resolvem o legado violento de seu

---

<sup>5</sup> POLLAK, M. *Memória e Identidade Social*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol.5; n° 10; 1992; p.200 a 212.

passado permitem que a memória ressurgja expressando suas desordens e desacordos, o que pode resultar em crises em todas as esferas da convivência pública.

Este trabalho se propõe a refletir sobre a construção da memória social no Brasil e no Paraguai a respeito de seus períodos ditatoriais iniciados em 1964 e 1954, respectivamente, a partir da análise das políticas educacionais voltadas para a formação de uma cultura de direitos humanos e paz. A apresentação de pesquisa de opinião pública sobre democracia e autoritarismo nesses países é parte da proposta de aferir, ainda que de forma exploratória e parcial, como essas políticas educacionais impactaram na formação da memória social, decantando em opiniões propensas à defesa da democracia.

Assim, a tese se desenvolve por meio de três eixos de pesquisa: *memória social*, *educação* e *opinião pública*. Os capítulos visam apresentar os imbricamentos entre construção da memória por meio da educação e, finalizam, com um mapeamento da opinião pública sobre democracia e autoritarismo, divulgado pelo Latinobarômetro.

Então, no *primeiro capítulo*, as questões conceituais sobre memória – individual e social - identidade, educação e direito são discutidas para promover as articulações que facilitem a utilização desses constructos tornando-os mais *objetivos* do que aquilo que sentimos ou vivenciamos sobre os períodos históricos que lhes dão suporte.

Tomando-se inicialmente a memória como a capacidade para lembrar e esquecer pela ativação do passado no presente, fez-se um deslocamento da antiguidade até a contemporaneidade para apresentar seu desenvolvimento. A hipótese fundamental é que os conceitos se transformam diante da complexidade e pluralidade do mundo sem, no entanto, imporem o desaparecimento dos conceitos anteriormente existentes<sup>6</sup>. Assim, a revisão da literatura foi procedida no sentido de desvendar as dimensões mais importantes do que é memória, suas origens e suas possibilidades nas articulações social, política e cultural da vida humana organizada.

Em seguida são apresentadas as proposições da psicologia e da psicanálise para explicar a memória como fruto da relação entre corpo e espírito em contraposição a visão mecânica que a relacionava como uma atividade concentrada no cérebro. Bergson e Freud, são os autores de referência dessa revisão teórica, que sinalizou para a existência de um processo que ocorre em indivíduos inseridos em redes de relações, fator que abriu caminho para a discussão em escala social sobre a memória.

O passo seguinte discute a memória como um direito humano, depositária de lembranças traumáticas, recordação das coisas passadas e veículo de libertação individual e

---

<sup>6</sup> DELEUZE, G. E GUATTARI, F. *O que é Filosofia?* R de Janeiro: Editora 34; 1992; pp. 22 a 30

coletiva na perspectiva de reelaboração do passado como uma condição e uma arma política de combate a violência. Posteriormente, se discute a relação de constituição mútua na subjetividade entre identidade e memória e a relação orgânica dessas com a educação.

Em complemento à proposta de análise sobre os traços da memória social desse trabalho, a opinião pública é abordada, com ênfase em suas características como fonte de informação e expressão da maioria dos membros em uma sociedade de massa. Nesse caso específico, seus limites são reconhecidos principalmente no que se refere a sua autonomia face as influências e interveniências do jogo político expresso ou implícito nas sociedades de classe.

Em contraposição aos limites acima, identifica-se também o potencial da opinião pública enquanto estratégia de organização de dados e informações em grandes quantidades, integrando-os por meio de recursos estatísticos para caracterizar a formação de uma opinião que diga respeito ao que é compartilhado entre os indivíduos de uma determinada sociedade.

A partir desses pontos de vista, se reforça a necessidade de um processo educativo que lhe dê sustentação para o ajustamento entre o vivido e o registro crítico e distanciado dos eventos e fatos do passado, podendo contemplar além dos relatos oficiais da história, também os dissensos e as memórias silenciadas.

Inicia-se o segundo capítulo com uma reflexão sobre democracia e ditadura, regimes que se tornaram antagônicos a partir do advento da modernidade. No que diz respeito à democracia, a abordagem recaiu sobre as características do modelo liberal na perspectiva de um conceito em movimento que expressa seus aspectos formais e substantivos<sup>7</sup>. Seguindo essa demarcação abre-se lugar para reflexões críticas sobre a importância da democracia enquanto regime capaz de construir uma sociedade justa e solidária.

Na realidade, transitando na fluidez conceitual tomada aqui como referência, é possível identificar a importância dessa categoria política que pelo princípio da liberdade que lhe é constitutiva, pode ensejar aprimoramento de processos já instituídos como promover concepções contra-hegemônicas para resgatar os anseios de transformação social.

A ditadura foi conceitualmente referida enquanto regime de dominação e opressão. Nesse sentido, mesmo quando iniciado sob o respaldo do instrumento democrático da eleição, os seus objetivos impositivos a tornam ilegítima e cerceadora das liberdades individuais e

---

<sup>7</sup> RANINCHESKI e CASTRO, *Democracia, Crenças e Cultura Política na América Latina: da naturalização à construção dos conceitos, uma comparação*. Pensamento Plural. Pelotas. 27-44. Julho/Dezembro, 2012.

coletivas. A categorização procedida por Karl Popper e Franz Neumann<sup>8</sup> utilizada como recurso metodológico weberiano, facilitaram a definição das fronteiras entre ditadura e democracia.

As experiências ditatoriais do Brasil e do Paraguai, inspiradas pela Doutrina de Segurança Nacional – DSN, são descritas em relação ao exercício da violência instaurado na polaridade política entre capitalismo e comunismo. Período de arbítrio para combater a ameaça interna oriunda do cidadão comum imbuído pelos ideais comunistas ou simplesmente contrário a algum aspecto do regime, ele inaugurou, uma forma inédita de ditadura no continente latino-americano.

Pautada no terrorismo de Estado, ela promoveu a militarização da vida política e o apelou para o terror como forma de ordenamento social. Na prática o que se registra são os desaparecimentos forçados, massacres, cerceamento das liberdades individuais e coletivas, ações com as quais se escreveu uma história de abusos de poder e de violações dos direitos humanos.

De certo que a Operação Condor é um exemplo emblemático da extraterritorialidade assumida pelo Terrorismo de Estado. Ela promoveu a *continentalização da criminalidade política*, elaborando e executado violentos crimes políticos contra os movimentos de esquerda na região. Com mecanismos de ocultação das ações conjuntas esse consórcio de países contribuiu para ampliar a guerra suja.

Para direcionar a compreensão desse fenômeno político nas particularidades eleitas pela pesquisa, as ditaduras do Brasil e do Paraguai são descritas de modo a ordenar as semelhanças e as diferenças entre os dois regimes. Além de facilitar a análise comparativa a ser procedida, objetiva-se uma apropriação crítica desse passado recente, de modo a poder compreendê-lo e criar assim, as condições necessárias para um futuro de superação de suas incômodas marcas.

No terceiro capítulo, o exercício teórico se inicia pela verificação do tratamento dado a educação na ditadura e no período de transição democrática. Segmento por formação e origem, propenso a resistir aos ditames do autoritarismo, a educação no continente latino-americano foi ao longo dos regimes ditatoriais submetida aos pressupostos da DSN e aos mecanismos de controle do terrorismo de Estado.

Estes marcos foram operacionalizados desde a repressão explícita sobre professores e estudantes até as alterações das atividades de ensino em sala de aula. São evidentes enquanto

---

<sup>8</sup> GALLINDO, B. *Constitucionalismo e justiça de transição: em busca de uma metodologia de análise a partir dos conceitos de autoritarismo e democracia*. Rev. Fac. Direito UFMG, n° 67; pp. 75-104, jul/dez, 2015.



compartilhamento regional, a redução de alocação de recursos para o setor e o comprometimento da qualidade da educação pública; a precarização do trabalho dos professores, por meio de uma política de arrojo salarial, alinhada as diretrizes econômicas neoliberais implantadas.

A submissão do processo pedagógico aos ditames do tecnicismo encampado nas propostas de controle e inspeção dos governos de exceção, tem no ensino de história seu exemplar de referência. Nesse caso específico, a eleição desse conteúdo como objeto de domínio dos detentores do poder trazia implícito o reconhecimento de seu potencial para formação do pensamento crítico e da constituição da identidade nacional.

Nas mudanças implementadas, os conteúdos de história foram esvaziados de seus objetivos e submetidos a lógica para impedir qualquer questionamento ao regime. Sendo assim, o conteúdo privilegiado recaiu na quantificação da informação – datas, eventos históricos ministrados na perspectiva sequencial, linear com ênfase no progresso, enquanto aspecto a ser considerado na matrizes de análises de cada realidade social.

A percepção da educação como um recurso para o exercício do poder, deu origem a utilização do espaço escolar para difusão dos ideais militares e ditatoriais. As interferências se efetivavam em busca da padronização para formação acrítica e prevalência do pensamento único, de maneira a legitimar o discurso do regime de salvação nacional. As festas, comemoração e outros eventos eram utilizadas com o objetivo de afastar qualquer indício de conflito entre o poder instituído e o sistema educacional.

No Paraguai, a educação no período da ditadura não foi objeto de grandes adequações visto que a prioridade da política governamental foi a dimensão econômica de suas políticas públicas. Em geral, é frequente a afirma-se que o que se conseguiu nos 35 anos do regime de exceção conduzido por Stroessner, foi a manutenção das características historicamente consolidadas e condicionadas pela estrutura eminentemente agrária da sociedade paraguaia.

No entanto, por estar inserida no contexto regional se identificam aspectos que expressam o movimento no setor educacional paraguaio. Como já indicado, no período da ditadura, o sistema educacional era formado por escolas predominantemente localizadas na zona rural e por uma alocação de recursos concentrada na zona urbana. Esse descompasso delimitava de forma perceptível a diferença entre a qualidade de oferta da educação pública entre as duas áreas.

Como consequência, as escolas da zona rural se caracterizavam por altas taxas de evasão e retenção, significativa quantidade de profissionais não qualificados para o exercício da docência e por uma oferta de ensino médio é insuficiente, incluindo-se aí o ensino técnico.

Dentro do escopo de legitimação do regime entretanto, a influência do governo através do partido que lhe dava suporte é recorrente e se estende para o sistema como um todo, sem as distinções oriundas das diferenças entre zona rural ou urbana. Os relatos/memória sobre essas práticas se referem quase sempre as exigência de filiação e lealdade partidária como forma de manter controle sobre os professores. O mérito profissional era subjugado a militância política.

A negação em cumprir o ritual de adesão a ditadura/ditador implicava em ter que aceitar a supervisão intensiva de um professor membro do partido leal ao governo, numa tensão constante quanto as práticas de denúncias para enquadramento do inimigo interno. Como resultado, não se conseguiu atingir patamares mínimo de qualidade no ensino público paraguaio no período da ditadura.

Outra característica do sistema paraguaio de ensino foi utilização constante do espaço escolar como local para propaganda e reverência a figura do Presidente da República. Stroessner é responsável pela inauguração salas de aulas, aquisição de equipamentos escolares, entrega de certificados e outros eventos em que fosse possível tornar central o seu papel.

Como mais um componente do sistema educacional passível de utilização enquanto possibilidade de legitimação da ditadura, os livros didáticos eram fonte de doutrinação. Neles se ensinava a reverência ao líder do momento e aos antepassados. Como também eram objeto de controle em relação ao conteúdo que podiam abordar. No caso específico do ensino superior é comum fazer-se relação entre esta postura e ausência de pesquisa de cunho histórico sobre a realidade do país.

A experiência da educação pública brasileira na ditadura foi marcada pela sua vinculação aos interesses de mercado, implantação do ensino profissionalizante e o favorecimento da privatização; visão gerencial do processo de organização das estruturas educacionais e a implantação de um modelo bem sucedido de pós-graduação.

Iniciada em 1964, a transformação no sistema nacional tirou a educação do patamar de um direito para colocá-la na condição de um negócio. A partir de então oferta se deu de maneira diferenciada por classe social. Nas Universidades se implantou a departamentalização e um excessivo controle das organizações estudantis, como estratégia de desmobilização da comunidade e o objetivo explícito de impor a repressão sistemática e para desarticular qualquer forma de resistência ao regime. Vale salientar que nessas instituições a resistência aos ditames do regime envolvia todos os segmentos da comunidade. Nessa trajetória foram

implantadas duas reformas – em 1968 a reforma universitária e em 1971 a reforma do ensino médio.

A ideologia da ditadura, volta-se para normatização das atividades no sentido de promoção da formação do cidadão acrítico. Como nas demais realidades o ensino de história ofertado no segundo grau foi objeto de controle. Seus conteúdos permeados pelo ideário da segurança nacional e do desenvolvimento econômico, ficou a reboque dos estudos sociais, dando origem a figura do professor polivalente, responsável pelos conteúdos de história, geografia, Organização Social e Política Brasileira (OSPB), Educação Moral e Cívica (EMC) ministrados no nível de ensino.

Como nos demais países, o estado militarizado brasileiro não poupou esforços para reforçar a propaganda do regime no espaço escolar. A doutrinação era centrada no enaltecimento dos valores que ajudassem a propagar uma escola pública como modelo de ordem e disciplina. Civismo, ordem e respeito, complementavam de modo a desenvolver o amor à pátria e aos seus símbolos, fonte das extrapolações para a sociedade na consolidação da coesão familiar, dedicação ao trabalho, confiança no governo e vontade de participação.

A transição é um período marcado por mudanças em que as regras do jogo político estão em fluxo permanente. Envolve a liberação e democratização do sistema político. É a dissolução de período autoritário e a instalação de um outro com investidura de alguma forma de democracia. É uma etapa provisória, um tempo em aberto em que o antigo regime deixa de existir sem que o novo tenha emergido.

É um tempo em aberto, no qual os processos podem retroagir mediante eventos que desestabilizem as regras e os procedimentos democráticos. Tem caráter restaurador, e podem ser realizadas por pactuação ou não. As transições não pactuadas, ou por rupturas são as que possuem maior probabilidade de consolidar um modelo mais completo ou menos restrito de democracia, incluindo aí a possibilidade de levar a justiça ao passado repressivo do regime autoritário.

A democratização é um processo. A democracia é o regime político cuja base fundamental é a competição pacífica pelo poder e pela garantia das liberdades civis fundamentais. O movimento que distingue a democratização, promove a crescente incorporação dos cidadãos à vida social e a seus benefícios de igualdade de oportunidades e de mudanças estruturais, que repercutem na sua participação nas diversas esferas da vida individual ou coletiva.

O Brasil é um exemplo clássico de um processo lento e gradual de transição para a democracia. Regulado pela proposta de esquecimento a (**memória**) dos fatos passados. Não

promoveu ruptura com o regime. A anistia foi seu instrumento basilar, que impediu a responsabilização dos torturadores, agressores e violadores dos direitos humanos. bloqueou a revelação da verdade histórica e dos agressores É considerado o mais controlado quando comparado aos outros países da região. Onde existe maior influência do regime autoritário nos demais processos. As forças armadas foram altamente beneficiadas e conseguiram prerrogativas que a mantiveram no centro de poder mesmo que informalmente. Garantia de sobrevivência política posteriormente abertura dos arquivos que revelaram as memórias que contradizem a memória oficial.

Reparação financeira das vítimas, o retorno dos exilados e banidos, a libertação de presos políticos e a pendência das questões ligadas aos crimes de contra a humanidade – torturas, são o fatos desse período. Inicialmente foi a anistia, depois a revogação do Ato Institucional nº 5 – AI 5, a transição se realizou em conformidade com acordos sociais e políticos entre os agentes do regime e a oposição.

Paraguai é um caso característico de um processo intercalar e de transição fundacional, ou seja de invenção da própria democracia. O processo se inicia de maneira inusitada – golpe de estado. Não conseguiu se desvencilhar das forças oligárquicas e das fraudes eleitorais.

Primeiramente se encerra o sistema de partido único. Em seguida o estado de sítio é suspenso, depois foi autorizado o retorno dos exilados políticos e depois o golpe. Para este país não se pode assinalar o caráter restaurador de transição pela frágil experiência democrática que ele teve. Troca de poder por pressão e promulgou uma constituição que consagra os princípios democráticos de um Estado Moderno.

A democratização é a etapa em que todas as instituições democráticas são colocadas em funcionamento, com os seus conjuntos de direitos, obrigações e responsabilidades tanto por parte do governo como por parte dos governados. São colocados em práticas os conteúdos mínimos de democracia – voto secreto, sufrágio universal, eleições periódicas e competitivas, podendo ser acrescentados a responsabilidade administrativa, revisão de processos judiciais, acesso irrestrito a fonte de informações e o financiamento dos partidos políticos.

Na educação, a reforma paraguaia foi promoveu despolitização e militância partidária da ditadura. Com criação do Conselho Assessor para a Reforma Educativa – CARE elaborou diagnóstico, e a proposta de reforma a ser implantada –pressupostos (o reconhecimento do alcance sistêmico da educação; condição de gradualidade do processo e a amplitude da reforma a ser. Rejeição ao aparato da anterior. Melhoria das condições salariais do professor.

As disciplinas de história foi restabelecida. Todo esse esforço do período de transição a educação assumi a prioridade, alinhada a visão estratégica dentro da engrenagem econômica.

A história retoma seu caráter de formação do espírito crítico traz consigo uma reivindicação das forças sociais emergentes quanto a necessidade de alinhamento da educação as reformas do Estado

As reformas educativas no continente foram iniciadas na década de noventa e contaram com o apoio financeiro e assessoramento técnico de organismos internacionais como ONU UNESCO BID. Proposta de internacionalização da educação e ajustes internos. Combate após altos índices de analfabetismo e baixos índices de escolaridades.

Condições também para ampliar o acesso (alinhamento aos discursos neoliberais) escola com o papel de promoção da qualificação do indivíduo. 1990 – conferência mundial de Educação para todos planos decenal do MEC

A educação em direitos humanos é também um direito humano. Deve ser tratada na perspectiva interdisciplinar e transversal. É polissêmica. Vocacionada para o diálogo e o reconhecimento do outro. A EDH na perspectiva para nunca mais promove o sentido histórico e de importância da memória no lugar do esquecimento. Supõem quebrar a cultura do silêncio.

A EDH na perspectiva da educação para o “nunca mais” promove o sentido histórico, a importância da memória em lugar do esquecimento. Supõe quebrar a “cultura do silêncio” e da invisibilidade e da impunidade presente na maioria dos países latino-americanos, aspecto fundamental para a educação, a participação, a transformação e a construção de sociedades democráticas. Exige manter sempre viva a memória dos horrores das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismos, perseguições políticas, torturas, escravidões, genocídios, desaparecimentos. Implica saber reler a história com outras chaves e olhares capazes de mobilizar energias de coragem, justiça, esperança e compromisso que favoreçam a construção e exercício da cidadania<sup>9</sup>. Orientada para formação do sujeito de direito e a promoção de uma cidadania ativa e participante. Importância para a construção da democracia. São conhecimentos, atitudes, sentimentos, práticas sociais que começam no indivíduo e se desdobra no social para despertando a consciência da dignidade humana de cada pessoa.

No quarto capítulo são abordadas as estratégias metodológicas. Foi feita análise documental buscando estabelecer a comparação entre os dois casos propostos. A comparação é o método de construção de conhecimento em Ciências Sociais, preferencialmente emprego diante da impossibilidade de se recorrer aos métodos experimentais de controle<sup>10</sup>. Utilizado

---

<sup>9</sup> SACAVALINO, 2000 a p.44; MAGENDZO, 2000, p. 362.

<sup>10</sup> RAGIN, C. *The Comparative Methods: moving beyond qualitative strategies*. Berkeley, 1989.

para estudar a diversidade, tem como particularidade a pretensão de explicar a diversidade em um conjunto de casos. Com ele se torna possível analisar padrões parecidos e diferentes entre casos; para interpretá-los em conformidade com suas relevâncias culturais e históricas.

A seleção de casos é balizada por uso de marcadores analíticos, de verificação das diversidades, limites espaciais e temporais claros facilitando a opção do pesquisador quanto as suas escolhas. Ao estudar países específicos da América Latina, o recurso da comparação permite que as contradições, os desafios e paradoxos dessas realidades podem contribuir para ampliar a compreensão dessa realidade.

O exercício a ser empreendido na perspectiva metodológica da comparação, coloca o autoritarismo como problema histórico fundamental da realidade Latino-americana, permitindo um recorte de análise entre as realidades nacionais do Brasil e Paraguai, permitindo a identificação das semelhanças e diferenças em relação a esse interesse específico.

No regime democrático a educação tende a se transformar em instrumento de construção e consolidação das aspirações das classes populares para identificar as características assumidas pela educação formal na América do Sul em cada um dos períodos considerados, no Brasil e no Paraguai.

Finalmente, as considerações apresentadas são pontuadas pelas comparações que arcaram a leiura das realidades do Brasil e Paraguai. Nesse sentido, procurou-se estabelecer as relações possíveis entre memória, educação e opinião pública via a existência ou não de traços de autoritarismo no material analisado.

## 1. MEMÓRIA SOCIAL E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

“Para pesquisar sobre memória precisamos articular o conhecimento sobre o entendimento do que falamos quando falamos em memória social.”

**Jelin**

O objetivo deste capítulo é apresentar a memória social e sua importância como uma capacidade que possibilita o exercício da imaginação e da reprodução, daquilo que foi vivenciado por meio da conservação de certas informações e da atualização de impressões ou informações passadas, ou que o indivíduo representa como passadas<sup>11</sup>

Atributo de elaboração e reelaboração das vivências humanas na tentativa de escapar da repetição e projetar novas possibilidades para realização de um futuro diferente, o interesse pela memória está presente desde os primórdios da civilização.

A hipótese fundamental é que o conceito define os caminhos a serem seguidos pelo pesquisador, orientando-o no questionamento acerca da realidade e no estabelecimento da relação dialógica com o seu objeto de estudo (Demo, 1990; Fleury, 1989 e Smircich, 1983). Assim, a revisão da literatura foi procedida no sentido de desvendar as dimensões centrais do que é Cultura, suas origens na Teoria das Organizações e suas possibilidades enquanto paradigma na análise organizacional.

Tema de estudo de diferentes disciplinas que tentam explicar seu funcionamento, seus aspectos cognitivos, suas articulações social, política e cultural e outras interfaces com a multidimensionalidade das ações humanas, demonstram a centralidade desse conceito na sociedade atual.

### 1.1. Em torno da conceituação de Memória

O conceito é uma categoria de pensamento para explicar a realidade. Ele sempre remete a um problema ou problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução<sup>12</sup>. Ele não é fruto de aprimoramento de ideias, mas sim de tentativas de responder a novos desafios que se colocam e vão exigir novas categorias para serem explicados.

---

<sup>11</sup> LE GOFF. *História e Memória*, 2003; p.419.

<sup>12</sup> DELEUZE, G. e GUATTARI, F. op. cit pp.27 a 30

Os conceitos se transformam diante da complexidade e pluralidade da realidade, sem no entanto, imporem o desaparecimento dos conceitos anteriormente existentes. Esses, permanecem válidos por explicarem os problemas que os geraram. A este caráter do conceito não escapa a memória, que ao longo da história passou por transformações significativas.

As modificações do conceito de memória e as metáforas construídas para se adequá-la a importância e às funções que assumiam em diferentes sociedades humanas, estiveram condicionadas aos conhecimentos que caracterizam cada momento histórico.

Le Goff<sup>13</sup> descreve essa trajetória, fundamentando um passo importante na incursão exploratória da complicada trama de lembranças e esquecimentos; narrativas e atos; silêncios e gestos; sentimentos e emoções; lacunas e fraturas que envolvem a memória<sup>14</sup>.

A partir da análise das sociedades de tradição oral e das sociedades de tradição escrita, o autor descreve a integração do fenômeno individual da memória a vida social.

Nas sociedades sem escrita, os mitos e a dimensão narrativa foram os principais recursos para cristalização da memória coletiva. Nessas sociedades, os especialistas das memórias se valem das tradições para ordenar e descrever os fatos que precisam ser lembrados para manter a coesão no grupo. A memória coletiva, parece...

[...] ordenar-se em torno de três grandes interesses: a idade coletiva do grupo, que se funda em certos mitos, mais precisamente nos mitos de origem; o prestígio das famílias dominantes, que se exprime pelas genealogias; e o saber técnico que se transmite por fórmulas práticas fortemente ligadas à magia religiosa. (LE GOFF, 2003:427)

A aquisição da memória, diante da ausência da escrita, não se dava de forma mecânica e automática. Restrita aquilo que uma pessoa ou grupo fosse capaz de recordar, ela se sustentava na rememoração sem critérios objetivos, onde a aprendizagem e a conservação sobre o passado se submetiam à perda gradual de conteúdo original, inevitável na transmissão oral através de várias gerações.

Na antiguidade, se inicia a preocupação com a perpetuação das lembranças, marcando o estabelecimento da função social da memória. Para os gregos, o ato de lembrar era dádiva concedida por por *Mnemosine*<sup>15</sup> a indivíduos excepcionais. Era um dom exercitado pelos poetas, que recebiam da divindade a lembrança dos feitos dos heróis para serem comunicados aos mortais.

---

<sup>13</sup> LE GOFF, J. Op. cit. ; pp. 419 - 476

<sup>14</sup> JELIN, E. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI, 2002; p.17

<sup>15</sup> Deusa da memória e do esquecimento.



A divinização da memória, ocorrida na era arcaica da sociedade grega, era considerada algo sublime. Reveladora dos segredos do passado, daquilo que era primordial. O poeta era portador de verdades reveladas. A gênese de suas narrações não era o tempo histórico e nem o cronológico, o passado era outra dimensão a qual ele tinha acesso<sup>16</sup>.

A memória do poeta era marcada pela religiosidade e procedimento ritual, não desvinculável de uma organização institucional e mental... sua função é constituição de uma ordem do real e, ao mesmo tempo, de purificação e salvação. (Garcia-Roza, 1990:75)

Os filósofos gregos colocaram a memória fora do tempo, separando-a totalmente da história, ao se contraporem as idéias vigentes no período arcaico<sup>17</sup>. Para Platão e Aristóteles, a memória era um componente da alma que se manifestava na sua parte sensível. Ela visa tanto a conservação de um passado histórico como a apreensão das essências inteligíveis.

Platão não procurou fazer do passado uma conhecimento, mas subtrair-se à experiência temporal. O conhecimento é uma forma de recuperar a verdade esquecida. É um conhecimento de ordem especial, ligado ao mundo das ideias, ao mundo das essências universais já vistas pela alma, e das quais as coisas terrenas são reproduções fiéis. Para Garcia-Roza, ao estabelecer que o desconhecimento não é ignorância e mantém um compromisso com o conhecimento, Platão afirma sua teoria da reminiscência, retomada das antigas tradições gregas, mas que foram por ele transformadas no que se refere à associação memória-esquecimento.

Na concepção platônica da memória, a ignorância remete o ser humano ao vazio, enquanto o esquecimento está relacionado aquilo que já se conhece. O esquecimento não se constitui em complemento, mas sim uma enfermidade da memória cuja função é deixar de lembrar do mundo onde habita a verdade. Ele perde a função de permitir ao poeta (iniciado na arte de memorização) o acesso ao mundo divino por fazê-lo esquecer a condição humana. O esquecimento é o maior mal que pode acometer a alma, fazendo-a mergulhar no desconhecimento para repetir indefinidamente os mesmos ciclos de ações.

Na perspectiva platônica, a recordação é a condição fundamental para a posse da verdade. Ela foi transformada de força natural em faculdade de conhecimento. Os acontecimentos dos tempos primordiais, os gestos dos deuses e dos heróis são substituídos pelas essências

---

<sup>16</sup> GARCIA-ROZA, L.A. *Palavra e Verdade na Filosofia Antiga e na Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990

<sup>17</sup> LE GOFF, op.cit; p.434

situadas fora do tempo. O acesso à verdade não se dá mais pelo retomo ao tempo primeiro, mas pela saída do tempo.

Há pois em Platão uma memória dos acontecimentos temporais e uma memória do intemporal. Apenas a segunda é fonte do verdadeiro conhecimento ou do conhecimento do verdadeiro. Essa concepção filosófica dá um caráter libertador à memória, que ao restituir a verdade ao indivíduo, lhe permitiu recuperar um conhecimento já conhecido e a força desencadora de novas possibilidades para ação<sup>18</sup>.

Aristóteles, estabelece a diferença entre *mnemê* e *mamnesi*. A primeira é a mera faculdade de conservação do passado, é a memória propriamente dita. A *mamnesi*, reminiscência, faculdade de invocar voluntariamente o passado<sup>19</sup>. Com isso a memória passa a ser incluída no tempo. Essa condição segundo Le Goff, marca a dessacralização da memória, sua laicização. O papel da memória sendo a representação do passado é explicada como...

[...] uma recordação surge ao espírito sob a forma de uma imagem que, espontaneamente, se dá como signo de qualquer coisa diferente, realmente ausente, mas que consideramos como tendo existido no passado. Encontram-se reunidos três traços de forma paradoxal: a presença, a ausência, a anterioridade. Para o dizer de outra forma, a imagem-recordação está presente no espírito ... alguma coisa que já não está lá, mas esteve (Ricoeur, 2007:02)

Ao fazer a diferenças entre conservação e reminiscência, colocando a memória no tempo, Aristóteles demonstra que o passado está, por assim dizer, presente na imagem como signo da sua ausência, mas trata-se de uma ausência que, não estando mais, é tida como tendo estado. Esse *tendo estado* é o que a memória se esforça por reencontrar. Ela reivindica a sua fidelidade a esse *tendo estado* e separando-se radicalmente da história, deixando-lhe esse enigma como herança como assinala Ricoeur.

Essa concepção de memória combinada com a invenção da escrita, estabeleceu o contexto que permitiu a sociedade grega, criar novos métodos de memória. O destaque foi a mnemotécnica. Ainda segundo Le Goff, seu precursor foi Simônides de Céos, poeta lírico grego que identificou dois princípios da memória artificial: a lembrança das imagens, necessária à memória e o recurso a uma organização, uma ordem, essencial para uma boa memória. Ao identificar os convivas mortos pelo abatimento de uma sala de banquete, lembrando-se do lugar ocupado a mesa por cada um deles, o poeta acelerou a dessacralização da memória e demarcando suas possibilidades enquanto técnica

<sup>18</sup> GARCIA-ROZA, op. cit; pp.12-17

<sup>19</sup> LE GOFF, op. cit, pp. 435-436

A mnemotécnica grega estabeleceu a distinção entre lugares e imagens da memória. Os lugares, onde os objetos da memória podem ser dispostos por associação. As imagens, traços, símbolos irão facilitar a recordação mnemônica. Esses foram os conhecimentos sobre memorização que dentre outras coisas, consolidaram a divisão entre memória para coisa e memória para as palavras e posteriormente colocaram de forma espetacular a memória no sistema de retórica - desde idade antiga até nossos dias.

Na idade média, foi a memória litúrgica que se sobressaiu. Consequência da hegemonia da religião nesse período, ela se ocupou daquilo que a igreja considerava importante, como a lembrança dos acontecimentos e milagres do passado, através dos cultos aos mortos, santos e mártires. O cristianismo e o judaísmo se utilizam da lembrança como tarefa religiosa fundamental. Em seus textos sagrados, há um apelo constante para o dever da recordação e da memória. Le Goff aponta no Velho Testamento, especialmente em Deuteronômio, a memória se apresenta como fundadora da identidade judaica. O chamamento para a recordação estabelece a relação entre o povo judeu e seu Deus. No Novo Testamento, os cristãos são chamados a viver na memória das palavras de Jesus. A redenção está na lembrança, fruto do ensino da memória de Jesus por seus apóstolos e sucessores.

No renascimento, se dá uma transformação importante para memória individual, que a partir da criação da imprensa inicia um processo de exteriorização. Nesse momento, ocorre a expansão dos conteúdos e da memória coletiva, processo que se acentua no século XVIII com o surgimento das enciclopédias.

Após a Revolução Francesa<sup>20</sup>, ocorre uma explosão do espírito comemorativo da memória, que diante da necessidade de exaltar os fatos e datas importantes, dá início a manipulação da memória para alimentar a recordação da revolução<sup>21</sup>. Nos demais períodos, a civilização da inscrição apropria-se de novos instrumentos de suporte e incorpora as características científicas no trato da memória coletiva, dando origem a museus, arquivos e outros para organizar as informações disponíveis.

As diferentes concepções e abordagens existentes sobre a memória, com cada um de seus aspectos interessando a tantos e diferentes campos científicos, não permitem que um único significado possa expressar sua complexidade. A melhor forma de entendê-la é a partir de seus processos de construção e dos eixos que sustentam seu entendimento em uma dimensão

---

<sup>20</sup> Período de intensa agitação política e social na sociedade francesa que promoveu o início da idade moderna (1789-1799).

<sup>21</sup> OZOUF apud LE GOFF, 2012, p.47.

plural e a partir das disputas sociais que se colocam em relação a sua legitimidade e pretensão de verdade<sup>22</sup>.

Imbricada pelas noções de indivíduo e sociedade; espaço e tempo e os conteúdos de seus processos, a compreensão da memória requer que sejam abordados alguns pontos centrais que possam responder as questões de: quem; o que; como e quando se lembra e esquece.

O primeiro se refere ao *sujeito* que lembra e esquece. A questão que se coloca é se a memória é sempre do indivíduo ou se é possível se falar em memória social. Esse dilema expressa a eterna tensão das ciências sociais entre a relação indivíduo e sociedade.

O segundo ponto central se refere ao *conteúdo* da memória. Ou seja, ele recai sobre o que se recorda ou se esquece, a partir das experiências pessoais diretas com todas as mediações e mecanismos de seus laços sociais, sejam eles manifestos ou latentes, consciente ou inconsciente. Ou também os conhecimentos, crenças, padrões de comportamento, sentimentos, emoções que são retransmitidos e recebidos na interação social, processos de socialização e nas práticas sociais de um grupo.

O *como* e o *quando* se lembra e se esquece, é o terceiro eixo para ampliar a compreensão sobre a memória. O passado que se rememora ou se esquece é ativado no presente e em função das expectativas futuras. Tanto em termos da própria dinâmica individual como nas interações sociais mais próximas e nos processos mais gerais ou macro-sociais, parece que há momentos ou situações desencadeadoras de certas memórias, e outros de silêncios ou até mesmo de esquecimento.

No que foi dito sobre a memória e suas transformações permite a constatação da existência de duas dimensões – uma individual e outra coletiva. Na perspectiva individual o que está sempre em questão é a verificação de quando e como ocorre a influência dos fatores emocionais e afetivos no lembrar e no esquecer.

O exercício da capacidade de lembrar e esquecer é singular. Cada pessoa tem suas próprias recordações que não podem ser transferidas a outros. Essa singularidade das recordações e da possibilidade de ativar o passado no presente, é que define a identidade pessoal e a continuidade de si mesmo no tempo. Na tradição disciplinar de uma perspectiva pautada no indivíduo, que não anseia as verdades eternas da concepção clássica da memória, os estudos científicos do final do século XIX, estabelecem que a memória é um processo.

Dois proposições se destacam na tentativa de descobrir as trilhas, desvios e recuos da memória e do esquecimento, a partir daquilo que lhes é próprio – os comportamentos, as

---

<sup>22</sup> JELIN, E. op.cit; pp.17 a 38

mentalidades e o inconsciente. Os estudos da psicologia e da psicanálise desenvolvidos por Bergson e Freud apresentados a seguir, são importantes para a compreensão da memória enquanto temática que intriga a humanidade desde sempre.

## 1.2. Memória: novas luzes ao fenômeno individual

Palavra de procedência latina relacionada ao lembrar-se, ao relato de fatos vividos, a memória significa ter no espírito<sup>23</sup>. Os estudos sobre sua estruturação a definem como uma articulação psíquica que ajuda os seres humanos a atualizar impressões ou informações do passado ou que eles apresentam como passadas para sua ação no presente.

É a capacidade de adquirir, reter e evocar o que no plano individual e em sua aplicação cotidiana, possui uma estreita relação com aprendizado, com aquisição de conhecimento, ancorado nas experiências e marcas simbólicas e materiais.

Na perspectiva individual, ela permite a consciência da passagem do tempo. É por meio da consciência que o indivíduo retém em si mesmo o mundo, com todas as realidades nele contidas a título de objetos intencionais.<sup>24</sup> Essa é a condição que possibilita a construção de conhecimento, em meio a um contínuo movimento de dar sentido e construir as realidades. A intencionalidade, base de todo o processo de consciência, é o conteúdo significativo de alguma coisa e existe sempre que por meio de um dado, nós visamos algo que não é dado.

A consciência a partir da noção de intencionalidade torna possível a construção da memória que pode elaborar e reelaborar o passado e o futuro. Sem o registro das experiências, perigos e conquistas os pensamentos humanos seriam vinculados somente a acontecimentos imediatos, sem os desdobramentos complementares passíveis de associação com a memória.

Essas competências – pensamento e memória é que vão possibilitar aos indivíduos a orientação nas suas escolhas posteriores, se constituindo no embasamento do que é aprendido e ensinado. Possibilita a elaboração das respostas aos questionamentos individuais sobre sua origem, identidade, papel e posicionamento no mundo.

A partir da mediação entre passado e o futuro, a memória demonstra toda a sua importância visto que ...

[...] o futuro não nos traz nada, não nos dá nada; somos nós que para o construir devemos dar-lhe tudo, dar-lhe a nossa própria vida. Mas para dar é preciso possuir, e não possuímos

---

<sup>23</sup> MORFAUX e LEFRANC. *Dicionário da Filosofia e das Ciências Humanas*, 2009; p.390.

<sup>24</sup> HUSSERL, *La idea de la fenomenología*, 1982, p.56

outra vida, outra seiva, senão os tesouros herdados do passado e digerido, assimilados e recriados por nós. De todas as necessidades da alma humana, não há nenhuma mais vital que o passado. (Weil, 2001:50)

O passado, assim como o futuro, é visto como uma força que impulsiona a alma humana. Diferentemente do que se poderia pensar, o primeiro nos empurra para frente e o futuro que nos impele para trás<sup>25</sup>. Arendt, explica que é exatamente nessa fricção que o ser humano se insere e pode a cada nova geração, relembrar suas heranças passadas, questioná-las e laboriosamente pavimentar o futuro. Em outras palavras, a memória é a condição para a inserção dos indivíduos no espaço e no tempo.

Na modernidade, ocorre o afastamento, a separação, o rompimento dos vínculos com a tradição, com as experiências transmitidas e negociadas, destituindo de significado o pensar e o agir do indivíduo, dando origem a uma...

[...] sociedade de homens que, sem um mundo comum que a um só tempo os relacione e os separe, ou vivem em uma separação desesperadamente solitária ou são comprimidos em uma massa. Pois uma sociedade de massas nada mais é que aquele tipo de vida organizada que automaticamente se estabelece entre seres humanos que se relacionam ainda uns aos outros mas que perderam o mundo outrora comum a todos eles. (Arendt, 2011:126)

Voltado para dentro de si mesmo, o indivíduo sem a memória perde a noção de sua singularidade, do sentido de sua existência. Sem referenciais, ele adoece, desenvolve problemas que acabam comprometendo sua capacidade de conhecer, compreender, criar e dar respostas às suas perplexidades diante do mundo. Segundo Arendt<sup>26</sup>, o rompimento entre o passado e o futuro, promoveu a alienação do mundo, que no indivíduo implica no distanciamento da realidade na qual está inserido e na perda de identidade consigo mesmo.

A importância da *memória* e seu objeto, o *passado*, tem despertado interesse desde os gregos, tanto no que se refere ao seu funcionamento quanto ao seu aspecto cognitivo, mas somente no final do século XIX e início do século XX, foram desenvolvidos os trabalhos científicos sobre o tema.

A medida que os estudos avançaram nas Ciências Sociais, a necessidade de se levar em consideração as transformações e as continuidades das abordagens teóricas sobre a

---

<sup>25</sup> ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. (Trad. M. Barbosa), 7ª ed. S Paulo: Perspectiva, 2011 – Col. Debates, nº 64; pp.36-37.

<sup>26</sup> ARENDT, H., op. cit; pp.28-42; 113-126

memória se tornaram evidentes, para que a complexidade que lhe é inerente seja compreendida.

Nessa trajetória, os estudos desenvolvidos por Bergson e Freud são clássicos na abordagem sobre a memória em relação ao sujeito e suas consequências no aprendizado e ações humanas. Ao se contraporem a idéia de que a memória era uma função mecânica derivada das atividades cerebrais, eles desafiaram o positivismo, apresentando-a como fruto de relação entre corpo e espírito contribuindo para o espectro de explicações pautadas na psicologia e na psicanálise.

Bergson, filósofo francês, ajudou a psicologia social a repensar os liames sutis que unem a lembrança e a consciência atual, ao estabelecer a confluência entre percepção e memória<sup>27</sup>. Ultrapassando a tradição filosófica de sua época, influenciada pelas correntes positivistas e cientificistas, ele defendeu a memória como uma intuição humana, que pode levar ao sentido da vida.

A ideia prevalecente naquela ocasião, colocava o cérebro como local de armazenamento e arquivamento do passado, e a memória como um conceito especulativo e independente da ação. Bergson radicalizou o dualismo matéria e espírito para elaborar seu pensamento, estabelecendo a diferença entre percepção e lembrança.

Para tornar evidente a tese de que a memória brota do embate entre a subjetividade do espírito e a exterioridade da matéria, Bergson define imagem, matéria e o papel do corpo na apreensão sobre o mundo<sup>28</sup>. A imagem é uma certa existência entre que é mais do que aquilo que o idealista chama de uma representação, porém menos do que aquilo que o realista chama de coisa. A matéria é definida como um conjunto de imagens. O corpo é o instrumento que apreende o estímulo exterior e responde de imediato, restituindo movimento a imagem.

Segundo Bergson, o corpo é um centro de ação somente, cujo compromisso é com a vida prática, não sendo capaz de preparar ou explicar uma representação. O cérebro nesse caso é o centro organizador desses processos que levam a ação.

Ao se referir a percepção, Bergson assevera que ela é externa, ligada ao imediato, ao raso, ao pontual e tem relação direta com a ação. Perceber, significa separar do conjunto dos objetos a ação possível do corpo sobre eles. Nessa perspectiva, a percepção é uma seleção que abrange somente uma parte da realidade, não é capaz de criar nada. Apesar de apreender o

---

<sup>27</sup> BOSI, E. *Memória e Sociedade. Lembranças de Velhos*. Ed. Cia das Letras. São Paulo: 2010 pp.47-55

<sup>28</sup> BERGSON, H. *Matéria e Memória*. Trad. Paulo Neves, 2 ed. S. Paulo: Martins Fontes, 1999. pp. 2-17

essencial da matéria, isto é, a sua imagem, ela precisa da memória para atingir o estado de conhecimento completo do objeto.<sup>29</sup>

A memória, por sua vez é descrita pelo autor, como um espaço profundo e cumulativo das experiências vividas por cada indivíduo. Ela é um fenômeno que responde pela reelaboração do passado no presente, cuja função primeira é evocar todas as percepções passadas análogas a uma percepção presente. Recorda-nos o que precedeu e o que seguiu, sugerindo-nos assim a decisão mais útil.

Bergson explica que o presente é sensorial e motor, e leva a ação. O passado é diferente, não age mais. Porém, ao se inserir numa mesma sensação do presente, da qual tomará emprestada sua vitalidade, poderá agir. E é exatamente do presente que parte o apelo ao qual a lembrança responde, tornando-se assim, a representação de um objeto ausente. No momento que a lembrança se atualiza, passando a agir, ela deixa de ser lembrança e passa novamente a ser percepção.

A lembrança é uma percepção mais fraca que permite a relação entre presente e passado e ao mesmo tempo interfere no processo atual por ser ela o lado subjetivo de nossos conhecimentos das coisas.

Mesmo estabelecendo um estatuto espiritual para a memória/lembrança para demarcar seu particular em relação a percepção, o autor afirma que a segunda não existe sem que esteja impregnada da primeira pois

[...] quando as lembranças entram em cena, já não se pode falar em percepção pura, surge uma mais rica e mais viva que ele denomina de “percepção concreta e completa, na verdade a única real, pois a percepção pura do presente, sem sombra nenhuma da memória, seria antes um conceito-limite do que uma experiência corrente de cada um de nós. (Bosi, 2010:46)

A diferença entre percepção e lembrança é de natureza. A lembrança é de domínio do espírito, e como parte da lembrança a memória também é do domínio do espírito<sup>30</sup>. O passado conserva-se, e além de conservar-se, atua no presente, mas não de forma homogênea, permitindo assim a identificação de dois movimentos distintos que possibilitam identificar uma memória mecânica e uma memória pura.

A memória-hábito, é o esforço por fazer vir à superfície o que estava imerso e oculto, é um movimento que permite conservar o passado tal como ele foi vivido, levando o sujeito a retomar as práticas que deram certo anteriormente. Essa é a afirmação da reprodução

---

<sup>29</sup> BERGSON, H. op. cit. p. 77

<sup>30</sup> BERGSON, H. op.cit.p p. 117-276



mecânica da memória, dos mecanismos motores, daquilo que se repete. Nela as imagens percebidas, se fixam e se alinham permitindo ao corpo guardar esquemas de comportamento dos quais vai se valer muitas vezes automaticamente para agir sobre as coisas em

[...] uma série de mecanismos inteiramente montados, com reações cada vez mais numerosas e variadas às excitações exteriores, com réplicas prontas a um número incessantemente maior de interpelações possíveis. Tomamos consciência desses mecanismos no momento em que eles entram em jogo, e essa consciência de todo um passado de esforços armazenado no presente é ainda uma memória, sempre voltada para a ação, assentada no presente e considerando apenas o futuro (Bergson, 1999:88-89).

Responsável pelo nosso treinamento cultural, que nos impele a ações decorrentes de rotinas adquiridas pela atenção e pela repetição de gestos ou palavras, a memória mecânica nos induz a novas formas de agir, apoiada naquilo que reteve do passado. Ou seja, uma série de mecanismos montados, de movimentos inteligentemente coordenados, que são recordados em ordem rigorosa e sistemática para realização dos movimentos atuais.

A memória-hábito não é reconhecida como passado, ela somente o replica, utilizando o acervo das ações passadas para a ação presente. Está inscrita no corpo, é útil e se relaciona ao saber fazer. A medida que se repete, se torna cada vez mais impessoal. Segundo Bergson, se ela merece ainda o nome de memória, já não é porque conserve imagens antigas, mas porque prolonga seu efeito útil até o momento presente<sup>31</sup>.

A memória-sonho, é a memória por excelência. Segundo Bergson, ela registra o passado sob a forma de lembrança-imagem não negligenciando nenhum detalhe dos fatos e acontecimentos de nossas vidas, atribuindo a cada um seu lugar e uma data para referência. Relacionada a um momento único, o tempo nada lhe acrescenta. Ela armazena o passado sem segunda intenção de utilidade ou de aplicação prática, pelo mero efeito de uma necessidade natural.

São lembranças que ocorrem independentes de quaisquer hábito. Isoladas, singulares que se constituem autênticas ressurreição do passado, que trazem à consciência um momento único.

É a memória verdadeira, que por suas características não tem possibilidade de se repetir. É lembrança pura, evocativa, fazendo emergir de um material que estaria latente nas zonas mais profundas do psiquismo, o registro como está no espírito, apresentando-o como

---

<sup>31</sup> BERGSON, H. op.cit.p.89

passado. Movendo-se no passado definitivo, tal memória é espontânea, instância de reflexão, de criatividade.

Em sua abordagem revolucionária, Bergson se preocupou em entender as relações entre a conservação do passado e sua articulação com o presente<sup>32</sup>. O passado, este sobrevive, quer chamado pelo presente sob a forma de lembranças, quer em si mesmo, em estado latente.

Freud, contemporâneo de Bergson e precursor da psicanálise, estudou o funcionamento do aparelho psíquico para elucidar as lacunas das manifestações conscientes, para as quais a consciência não apresentava explicações<sup>33</sup>. Fundamento de suas reflexões, a teoria do inconsciente promoveu uma das grandes rupturas no narcisismo humano, ao produzir o descentramento da razão e da consciência no condicionamento da ação do sujeito.

Descrito como forças conflituosas que coabitam no sujeito, oriundas de pensamentos espontâneos sobre os quais ele tem pouco controle por desconhecer suas origens, a existência do inconsciente revelou que o ser humano não era dono de suas próprias ações. A explicação dos fenômenos psíquicos sob essa perspectiva, rompeu com a crença de que o sujeito era detentor do conhecimento e da verdade e sob tais critérios subordinava seu agir no mundo de maneira racional e consciente.

O aparelho psíquico, é formado por atos de apreensão e registros em três níveis: consciente, pré-consciente e inconsciente<sup>34</sup>. O primeiro alude a percepção do mundo exterior, dos pensamentos, lembranças e fantasias do momento. Nesse etapa nada é retido, porque segundo Freud, memória e consciência são excludentes. O pré-consciente se refere aos conteúdos que não estão efetivamente no campo consciente, sendo de certa maneira inconsciente. No entanto, permanecem acessíveis a consciência, podendo por estímulo atingir o nível consciente. O inconsciente se refere aos conteúdos não disponível à consciência, por se encontrarem no interior do sujeito. Mas por outro lado...

[...] se verifica que eles mantêm o mais amplo contato com os processos psíquicos conscientes; mediante um certo trabalho podem se transformar neles, serem substituídos por eles, e se deixam descrever com todas as categorias que aplicamos aos atos anímicos conscientes, tais como representações, decisões, aspirações etc. Mais ainda, de muitos desses estados devemos dizer que se diferenciam dos conscientes apenas pela falta da consciência. (Freud, 2006:77)

---

<sup>32</sup> BOSI, E. op. cit. p. 39

<sup>33</sup> FREUD, S. (1915). *O Inconsciente* In *Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente*, Volume II. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2006.

<sup>34</sup> FREUD, S. op.cit. pp. 80 - 84

O inconsciente se diferencia dos demais sistemas psíquicos pela ausência de contradição, pela atemporalidade e por substituir a realidade externa pela realidade psíquica. Sua essência são os atos instintuais, primários, coordenados entre si, sem influência mútua e coexistindo sem contestarem entre si sobre os conteúdos captados. Os processos do inconsciente não são ordenados temporalmente, não sofrem alterações ou influência em consequência da passagem do tempo. Não levam em consideração a realidade, colocando a captação e registro dos conteúdos na dependência da regulação entre prazer e desprazer.

Separado do pré-consciente pela censura, recalçamento e resistência, o inconsciente é receptáculo de lembranças traumáticas reprimidas e reservatório de impulsos que se constituem fonte de ansiedade por serem social ou eticamente inaceitáveis para o indivíduo. Conduzidos por filtragem memorial ou até por censura total, por meio do recalçamento, esses mecanismos psicológicos de defesa colocam no inconsciente aquilo que pode ameaçar e/ou desequilibrar o sujeito.

As reminiscências, seletiva ou adaptativa, substituem o que é doloroso por lembranças alternativas. O recalçamento promove um afastar dos acontecimentos traumáticos, dolorosos ou perigosos, mantendo esquecidas as recordações<sup>35</sup>. Dito de outra forma, o recalçamento é recusa, é o que coloca no inconsciente as recordações que causam desprazer. Como lugar do que foi reprimido, o inconsciente é submetido a tensão provocada pelo sujeito que quer e ao mesmo tempo não quer<sup>36</sup>, em um movimento que poder trazer a consciência por meio de sonhos, distrações ou tratamento psicanalítico os conteúdos os captados e conservados em seu interior.

Segundo Freud, a formação do quadro psíquico acontece pelo registro e reordenamento dos traços mnêmicos, o que o torna dependente dessas lembranças, mantendo com elas uma estreita relação deixando antever a importância da memória na organização de seus processos. Reafirmando sua formulação quanto a mútua exclusão entre memória e consciência, Freud se refere ao inconsciente como a verdadeira memória, visto que é nele que a capacidade de rearranjos dos traços mnêmicos se apresenta em diferentes espécies de indicação.

Essa capacidade se desdobra em vários tempos, sendo presente durante a vida, todos as vezes que o sujeito precisar responder os desafios do eventos memoráveis, descrita anteriormente permitir afirmar que o aparelho psíquico e fundamentalmente um aparelho de

---

<sup>35</sup> Trauma é um conceito introduzido por Freud e se refere a ferida. Posteriormente, passou-se a utilizar o construto *traumas históricos* para indicar as feridas psicológicas causadas no coletivo.

<sup>36</sup> CARVALHO, 2008; HONDA, 2013 e NASCIO, 1999

memória. Como escrevem Antonello e Gondar, mesmo não sendo o conceito central, a memória é a base da organização da teoria do inconsciente conforme se apresenta nos estudos sobre o aparelho psíquico<sup>37</sup>.

Ao considerar o inconsciente como a memória daquilo que ele esquece<sup>38</sup>, Freud e seu pensamento deram uma inovadora e contribuição para os estudos sobre a memória. Ao abordá-la reconhecendo sua origem no interior do sujeito e seu caráter seletivo, dinâmico, mutável e sua capacidade de ser construída *a posteriori*.

A memória enquanto um processo de aquisição e registro de informações, gerador de aprendizagem, se encontra de forma latente, de forma inconsciente e não declarada, o que não impede que esses conteúdos influenciem e/ou definam ações do sujeito. As atividades mentais conscientes segundo Freud são comparativamente bem menores do que as inconscientes. Estas últimas existem como fruto de perturbações da memória cujas sequelas muitas vezes dolorosas, são contidas pelos processos de defesa já explicados anteriormente.

Como Consequência, os indivíduos para lembrarem de algo precisam de estímulos ou situação particular, capazes de contribuírem para o abandono dos mecanismos racionais de proteção do eu. Com isso, deixam somente uma parte vir à tona, ficando uma grande quantidade de elementos submetidos a admoestação, indicando a possibilidade de escolha naquilo que será lembrado.

A memória se desvenda a partir da compreensão de que ela é uma faculdade universal, definida como o processo que permite conservar nossas aquisições no tempo<sup>39</sup>, a relevância da memória decorre de seus produtos: a recordação e o esquecimento. O primeiro relacionado ao regresso à consciência de um elemento do passado, é considerada a zona ensolarada da memória. O esquecimento<sup>40</sup>, que se refere ao que está ausente e poucas vezes é penetrado, é considerado o seu lado sombrio.

Essas duas dimensões em constante fricção na dinâmica da vida, definem a ambivalência da memória e o desafio em relacionar as recordações individuais ao conjunto de representações partilhadas do passado.

É uma experiência que tem o tempo como referência e nos torna capazes de reviver fenômenos ou fatos que foram importantes para nós e para nossa história pessoal. Ela é a

---

<sup>37</sup> ANTONELLO, D.F. & GONDAR, J. *As diferenças na memória no âmbito da obra Freudiana: contribuições a Teoria do Trauma*. Psicanálise e Barroco em Revista. V.10; nº 2; 127-140; dez/2012.

<sup>38</sup> Candau citando Lacan, p. 28, op cit

<sup>39</sup> SQUIRE e KANDEL citados por CANDAU idem p.10

<sup>40</sup> Como produto da memória, o esquecimento sofre influência de fatores biológicos, psicológicos e emocionais que podem explicar sua ocorrência. Dentre as principais explicações estão a falta de uso das informações registradas, as interferências no processo de aprendizagens e a repressão.

expressão da relação do homem com o seu passado e a consciência que ele toma sobre isso. Seu aspecto qualitativo é a consciência que impacta na vida dos seres humanos, promovendo a dimensão criativa de suas ações individuais.

Os argumentos dos estudos apresentados até aqui, sejam sob a perspectiva da psicologia ou da psicanálise, são voltados para a dimensão individual e acenam para uma dinâmica particular de registro das experiências vividas. O desvendamento do caráter subjetivo da memória construiu a explicação possível para a constatação de que diferentes indivíduos ao vivenciarem o mesmo evento podem recordá-lo de diversas maneiras.

A concepção estática da memória, como um processo passivo de armazenagem que prevalecia até então, foi refutada. Tanto a psicologia como a psicanálise demonstraram que a memória é uma relação entre corpo e espírito, tornando proeminente a plasticidade, flexibilidade e capacidade adaptativa da memória. Ainda com questões em aberto em relação a comprovações sobre a influência das emoções e dos mecanismos de repressão nos processos de memória, as abordagens de Bergson e Freud evidenciaram os fluxos de registros e apagamentos.

Esses processos ocorrem em indivíduos inseridos em redes de relações sociais. A presença do outro surge para corroborar que essa competência só se torna possível e com sentido mediante essas interações, ao longo das quais se estabelece o compartilhamento de conhecimentos, crenças, convenções, compreensão e confronto das metáforas, opiniões e as transmissões de emoções, sensações e sentimentos.

Esses processos acontecem num deslocamento de tempo e espaço, que permite a percepção alterar a recordação e a recordação alterar a percepção facilitando o (re)conhecimento do passado e a projeção do futuro desejado no presente por meio de ações racionalmente selecionadas e planejadas. Essas duas dimensões abrem caminho para a discussão em escala social da memória

### **1.3. A Memória Social: um direito para lembrar e esquecer**

Na polarização entre indivíduo e sociedade, a estruturação das Ciências Sociais, introduziu a memória como temática de pesquisa. Sua emergência como campo de saber para o enfrentamento das questões relacionadas aos grupos, colocou em questão *como pensar o social nos processos da memória*.

A busca de compreensão sobre os fenômenos passado que se rememora ou se esquece, a partir do presente, encontra nos estudos empreendidos por Halbwachs<sup>41</sup> publicados na década de cinquenta, o arcabouço teórico capaz de explicar os quadros sociais nos quais a memória se forma. Ele estudou com Bergson e mais tarde se associou a um grupo de intelectuais que se organizava em torno de Durkheim<sup>42</sup>.

Assim como Bergson, ele rejeitou as teses da psicologia que reduziam a memória a reações mecânicas do sistema nervoso e tivessem somente a consciência como base de seus atributos. Na construção de sua concepção da memória, Halbwachs tomou como referência desse autor as proposições que reuniram espírito e matéria, consciência e corpo físico.

Sob a influência de Durkheim, Halbwachs adota a concepção de um quadro social móvel, inventivo, com complementariedade, tensão e correlação dialética entre as classificações sociais e as mentais. De acordo com a tradução da concepção durkheimiana adotada, Halbwachs acreditou na anterioridade e na determinação de ideias sustentadas coletivamente sobre pensamentos e atitudes individuais.

Para ele, a memória individual ou interna está condicionada fisiologicamente por processos bioquímicos complexos e dinâmicos, mas só existe na medida em que esse indivíduo é um produto do grupo. Sendo assim....

[...] não é suficiente reconstruir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opera a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como nos dos outros porque elas passam incessantemente desses para aqueles e reciprocamente, o que só é possível se fizerem e continuarem a fazer parte de uma mesma sociedade. (Halbwachs, 1990:36)

Logo, o sentido de memória que prevalece, é sempre de uma memória social, que resulta da interação entre os indivíduos no momento presente. Só podemos recordar quando é possível recuperar a posição dos acontecimentos passados nos marcos da memória social. Ou seja, é o quadro social que permite enquadrar a memória individual socialmente.

Como ponto fundamental de seu pensamento, o quadro social é portador da representação geral da sociedade, de suas necessidades e dos valores. É grupo do qual o indivíduo já fez parte e com o qual estabeleceu uma comunidade de pensamentos e se identificou. Para o indivíduo, ele sempre estará presente. Mesmo quando fisicamente ausente,

---

<sup>41</sup> HALBWACHS, M. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990

<sup>42</sup> SANTOS, M. S. dos. *Memória Coletiva e Teoria Social*. S. Paulo: Annablume, 2003; p.21

o quadro social é a possibilidade que tem o indivíduo de retornar os modos de pensamento e a experiência comum próprios do grupo.

As relações sociais do grupo responde pelo coletivo da memória e pela sua vitalidade que imprime as lembranças individuais. Para o autor, isso significa que quando esse o quadro social desaparece é possível que se chame de lembranças...

[...] muitas representações que repousam, pelo menos em parte, em depoimentos e racionalizações. Mas então, a parte do social ou, se o quisermos, do histórico em nossa memória de nosso próprio passado, é muito maior do que pensávamos porque temos, desde a infância em contato com os adultos, adquirido muitos meios de encontrar e precisar muitas lembranças, que sem estes, as teríamos em sua totalidade ou em parte, esquecido rapidamente. (Halbwachs, 1990:71-72)

A presença do social nesse caso, é reafirmada mesmo nos momentos mais individuais. O indivíduo não lembra sozinho, mas com a ajuda das memórias dos outros e daquilo que é compartilhado culturalmente. Aquele que lembra é sempre um indivíduo encravado em grupos de referência. Suas lembranças estarão sempre impregnadas das memórias dos outros, de forma que, mesmo longe do grupo, a rememoração do indivíduo será sempre constituída a partir de um emaranhado de experiências, que ele percebe como uma unidade que parece ser só sua.

Mesmo que *a priori* a memória pareça ser um fenômeno individual, próprio da pessoa<sup>43</sup>, é impossível concebê-la como uma consciência reduzida a seus próprios recursos. O reconhecimento de que os indivíduos não são seres isolados, impede uma contraposição entre memória individual e memória coletiva, pois se...

[...] a memória coletiva tira sua força e sua duração do fato de ter por suporte um conjunto de homens, não obstante eles são indivíduos que lembram, enquanto membros do grupo. Dessa massa de lembranças comuns, e que se apóiam uma sobre a outra, não são as mesmas que aparecerão com mais intensidade para cada um deles. Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva e que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios... Todavia quando tentamos explicar essa diversidade, voltamos sempre a uma combinação de influências que são todas de natureza social (Halbwachs, 1990:51).

---

<sup>43</sup> POLLAK, M. Op.cit, p.22.

A reafirmação de sua condição de fenômeno construído coletivamente, submetido a variações, transformações e mudanças constantes, permiti concluir que a memória é uma constituição simultânea, recíproca e entrelaçada das memórias individual e coletiva. Esse ponto de vista, reafirma também o importante papel do grupo como suporte para a formação da memória.

O grupo ou *comunidade afetiva* como se refere Halbwachs, é desprovido de aspectos coercitivos, que apóia a formação da memória por meio de registros que são efetivados por afinidades e trajetórias comuns. É a comunidade permeada por emoções e sentimentos que permite atualizar uma identificação com a mentalidade do grupo no passado e retomar o hábito e o poder de pensar e lembrar como membro do grupo. Dificilmente nos lembraremos fora deste quadro de referências.

É o apego afetivo a uma comunidade que dá consistência às lembranças. Tanto nos processos de produção da memória como na rememoração, o outro terá sempre um papel fundamental. Do outro depende os diferentes destinos da memória – permanecer de forma abstrata ou tornar-se memória viva. A memória viva, é aquela vivida, ativa e incorporada no social, isto é, em indivíduos, famílias, grupos, nações e regiões. Estas são as memórias necessárias para futuros locais diferentes num mundo global.<sup>44</sup>

Ainda que a lembrança se inicie no indivíduo, a forma e o conteúdo dessa lembrança são determinados socialmente. Ela também é produto dos quadros ou estruturas sociais que antecedem o indivíduo. E mesmo os pensamentos e sentimentos mais pessoais buscam sua fonte nos meios e nas circunstâncias sociais definidas. Ou seja, existe uma dimensão individual da memória, que precisa ser compreendida dentro de um quadro social (ou vários) onde ela está arraigada.

A memória individual passa assim a ser compreendida como uma forma particular de articulação entre diferentes influências sociais para formação das lembranças, enquanto que a memória coletiva se refere ao esforço de um determinado grupo de indivíduos na articulação e localização de lembranças em quadros sociais comuns, criando conteúdos para serem compartilhados. Sob a influência da posição e das relações que o indivíduo estabelece no grupo em diálogos com os outros, a memória sofre arranjos e reorganizações dos traços mnêmicos, revelando sua dimensão processual.

Interpretada nesse sentido de compartilhamento, superposição, produto de múltiplas interações inserida em um quadro social, a memória social tem como desafio resistir a

---

<sup>44</sup> HUYSSSEN, A. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000; pp 36-37



reduções e lutar contra o esquecimento<sup>45</sup>. Se o apego é lembrança e consistência, o desapego, em contrapartida está relacionado ao esquecimento.

O esquecimento é a perda de nossa relação com uma dimensão do tempo ligada as nossas vidas, o que torna a perda de memória, uma perda dos elos comunitários e do aprendizado contínuo que se adquire ao longo do tempo e através de vínculos pessoais.

O indivíduo desmemoriado ou amnésico torna-se alienado, não só pela falta de orientação quanto ao espaço e tempo, mas principalmente porque não desenvolve a identidade consigo mesmo<sup>46</sup>. Esse desligamento ou afastamento da sociedade e de seus problemas, ameaça a memória que seria, segundo Arendt, a forma de experiência que tornaria possível a ação.

Essa perturbação da memória na dimensão social – a amnésia coletiva – é uma ameaça, por impedir que as experiências do passado exerçam seu papel na condução de hábitos e atitudes do presente. Ela levaria a destruição dos valores, crenças e normas de conduta forjadas no curso da história de cada povo, minando assim o alicerce das suas instituições.

Assim como as memórias, os esquecimentos também são objetos de enquadramento social e censuras que deixarão marcas no processo de negociação, sobre as permissões e os silêncios, no que pode e não pode ser dito na disjunção entre narrativas privadas e discursos públicos. Do seu entrelaçamento com a memória, o esquecimento torna-se um elemento da condição humana fundamental, e que pode ser compreendido a partir de sua caracterização<sup>47</sup>.

Há um primeiro tipo de esquecimento profundo, denso. Ele pode até parecer definitivo, e corresponde ao apagamento dos fatos e processos do passado, produzidos no próprio futuro histórico. O paradoxo de tal situação está em que caso essa supressão completa seja bem sucedida, o seu próprio êxito impedirá a verificação dos conteúdos do passado. No entanto, muitas vezes, o passado que parecia esquecido definitivamente reaparece com vitalidade e força, expressando no social uma conjugação renovadora nas ações em relação a esse mesmo período.

Essa conjugação acaba impulsionando mudanças nas estruturas sociais e culturais para revisão ou para dar novos significados as pegadas e restos que tinham sido desconsiderados por décadas ou até mesmo séculos.

---

<sup>45</sup> SANTOS, M. op. cit. 2003; p.18.

<sup>46</sup> ARENDT, H. op. cit., 2011; p.165.

<sup>47</sup> JELIN, E. op.cit; pp.20 – 23.

O esquecimento pode também ser resultado de uma vontade política que por meio de destruição de provas e vestígios ou até mesmo da imposição do silêncio aos protagonistas e testemunhas dos acontecimentos impeçam no futuro a recuperação das memórias que não se pretende revelar. Na decisão política, respaldada em ato voluntário para destruição de provas documentais, as rasuras e omissões se concretizam de forma a promover o esquecimento de maneira seletiva. Quando a estratégia envolve aos atores sociais dos acontecimentos, a manipulação da memória praticamente se inviabiliza. A vontade política só se concretiza mediante a eliminação física do ou dos participantes.

No caso das políticas de conservação de memória, a definição do que conservar para lembrar, compartilhar e comemorar também uma seleção apoiada na vontade de esquecimento também é utilizada. Ela recai nas mãos dos historiadores e pesquisadores, que escolhem o que contar, representar ou escrever em uma determinada história.

A segunda caracterização do esquecimento está relacionada com o acesso das lembranças do passado cujo os vestígios estão em marcas materiais, nos traços mnemônicos, na dinâmica psíquica das pessoas e em seu mundo simbólico. A dificuldade não se refere a quantidade de lembranças e nem tão pouco pela destruição do passado, mas está no reconhecimento de que os traços em si não constituem memórias.

Para se tornarem memória é necessário que sejam evocados e colocados em um contexto que lhes dê sentido. Ou seja, a dificuldade está...

[...] ocasionados por los mecanismos de la represión, en los distintos sentidos de la palabra \_«expulsar de la conciencia ideas o deseos rechazables», «detener, impedir, paralizar, sujetar, cohibir»- y del desplazamiento (que provoca distorsiones y transformaciones en distintas direcciones y de diverso tipo). Tareas en las que se ha especializado el psicoanálisis para la recuperación de memorias individuales, y también algunas nuevas corrientes de la historiografía para procesos sociales y colectivos. (Jelin, 2002:11)

O temor da destruição desses vestígios promoveu uma reação social que tem se manifestado na obsessão pela memória por meio ações urgentes de conservação e acumulação de registros históricos – pessoais e públicos com bem tem sido constatado por memorialistas como Nora, Gillis e Huyssen.

Existe também, o esquecimento que se verifica nos períodos posteriores a grandes desastres sociais, massacres e genocídios que Ricoeur chama de *evasivo*<sup>48</sup>. Eles geram entre

---

<sup>48</sup> Citado por JELIN, op. cit, p.12

aqueles que sofreram uma vontade de não querer saber, de não lembrar o que pode machucar, causar dor. Assim esforço de esquecimento é fruto da vontade de escapar da memória e assim continuar vivendo. Essa característica do esquecimento, permite que se perceba a sua oposição em relação ao silêncio e ao mesmo tempo identificar as particularidades que este assume nas negociações e disputas sobre a memória social<sup>49</sup>.

Há o silêncio imposto pelo medo da repressão, utilizados tanto em relação a um Estado dominante, quanto nas relações entre grupos sociais. Quando utilizados por regimes ditatoriais, independente de matizes, eles se rompem assim que as mudanças políticas se estabelecem. Nesses casos, as memórias dolorosas sobrevivem à espera de um momento propício de serem expressas.

Quando esses silêncios ocorrem nas relações entre grupos, as variações expressam as situações dos sobreviventes para evitar sentir ou transmitir sofrimentos. Existem os silêncios ligados a necessidade de grupos minoritários em não culpar as majorias, ou pela necessidade de convivência ou como reflexo de suas necessidades enquanto vítimas que se sentem culpadas, no fundo de si mesmas, pelas situações limites que enfrentaram.

Há também uma vontade de silêncio, de não contar ou transmitir, de guardar as lembranças em espaços inacessíveis como a expressão de um desejo de não ferir ou transmitir sofrimento aos outros.

A outra lógica no silêncio, ligadas as razões bastantes complexas e a centralidade da escuta no rompimento desse processo<sup>50</sup>. Para poder relatar seus sofrimentos, uma pessoa precisa antes de mais nada encontrar uma escuta. Dentre as razões políticas que podem remeter a essa situação, se tem aquelas onde a vontade de reconstrução é vivida como antagônicas diante dos horrores das mensagens do passado. Acrescente-se a essas, as razões pessoais, o medo de ser mal interpretado também leva ao silêncio.

O esquecimento libertador<sup>51</sup>, retira o peso do passado que impede que se possa olhar o futuro com expectativas de construção do novo, enquanto resposta aos desafios encontrados no presente. Necessário na vida individual; o esquecimento nas comunidades e grupos, pode ser melhor verificado por envolver quase a totalidade de seus membros.

O esquecimento é uma postura que contribui para que os abusos na utilização do passado sejam evitados, tanto pela história como pela memória. Quando o passado é utilizado para legitimar interesses escusos de grupos, ele fica restrito, estéril, muitas vezes

---

<sup>49</sup> POLLAK, M. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. Estudos Históricos: Rio de Janeiro, v. 2, n.3, 1989; pp. 3-15

<sup>50</sup> POLLAK, M. *op.cit*; p. 6

<sup>51</sup> JELIN, *op.cit*. pp. 12-13. Citando Nietzsche, Huyssen e Todorov, a autora contruiu o argumento do silêncio libertador.

ensimesmado em ressentimentos e invenções, onde as vítimas e os crimes são vistos como únicos. Em oposição a essa redução que tende a comprometer a coesão social, deve-se fazer uma utilização exemplar do passado.

De acordo com a proposta de Todorov<sup>52</sup>, o passado utilizado de maneira exemplar requer uma categoria mais geral ou como um modelo para novas situações no presente e no futuro, com a participação de diferentes agentes. Do embate entre o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido, criam-se mecanismos para efetivar o controle de um grupo sobre outro.

Pollak<sup>53</sup>, adotando uma abordagem construtivista da memória coletiva, esclarece que antes de ser esquecimento, o silêncio sobre o passado é na realidade resistência, que se explica pelo reconhecimento da existência de processos de dominação e submissão e de duas memórias em disputas – a memória oficial e a memória subterrânea.

Para que esses limites se estabeleçam, se faz necessário enquadrar a memória. Esse enquadramento é o trabalho permanente de reinterpretação do passado, em função dos combates do presente e do futuro que depende da coerência dos discursos para obter credibilidade na execução da essencial função da memória - manter a coesão interna e defender suas fronteiras.

O enquadramento da memória demanda a organização social dos acontecimentos a partir de atores profissionalizados (detentores da história), elementos materiais (monumentos, museus, etc) e sensoriais (barulhos, cheiros e cores). Os profissionais da história, são os membros das diferentes organizações, clubes e células de reflexões sobre o passado que são responsáveis pela coerência da transmissão dos acontecimentos do passado, que utilizam frequentemente o discurso, filme-testemunho e documentários como instrumentos.

A memória oficial, é a forma mais bem acabada da memória social, em seus aspectos de duração e continuidade. Ela é responsável por reforçar a coesão social pela adesão afetiva do grupo. Está aberta a negociação para conciliar as lembranças individual e coletiva. Pertence aos grupos majoritários com pretensões de dominação hegemônica.

A memória subterrânea, pertence aos grupos minoritários, dominados, cujo trabalho de subversão é realizado no silêncio e de maneira quase imperceptível por meio da transmissão das lembranças traumatizantes. É uma memória marginalizada, clandestina, proibida, inaudível. Mesmo sem ser escrita permanece viva se constituindo na...

---

<sup>52</sup> JELIN, op. cit. p.13

<sup>53</sup> POLLAK, M. op.cit; p. 4

[...] resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amigos, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas. (Pollak, 1989:5)

Um dos seus maiores desafios, é conseguir manter sua integridade ao longo, sendo transmitida de maneira intacta até o momento em que possa romper a fronteira entre o dito e o não-dito e invadir o espaço público. Esse movimento acontece nos momentos de crises. Comumente, se inicia na irrupção de ressentimentos acumulados ao longo do tempo em relação a dominação e os sofrimentos que jamais puderam ser expressos publicamente.

Na medida que assume a objetividade de luta política, o ressentimento dá espaço para as reivindicações e reclamações, requerendo da memória social hegemônica a revisão do passado com todos riscos inerentes a isso.

A memória subterrânea, se evidencia em tempos de crise. Sua localização em períodos de estabilidade social, quando se integram a memória oficial, a estratégia para encontrar as fronteiras entre as duas memórias exige que se recorra ao instrumento da história oral. Como parte da história individual ela se constrói num trabalho psicológico do indivíduo que tende a controlar as feridas, as tensões e contradições entre a imagem oficial do passado e suas lembranças pessoais.

É na dimensão política, que “a memória se torna um dos elementos de sustentação para o sucesso de transição de um regime autoritário para um regime democrático”<sup>54</sup>. A análise da memória social ajuda a compreender como a sociedade e o Estado, lidam com o seu passado de graves violações de direitos humanos.

A partir de então, se torna visível a opção sempre política pelo esquecimento ou pela lembrança. Cabendo também a identificação da legitimidade de certos grupos para o exercício da memória e como esse grupo de fatores integram o processo de formação da memória social.

A conexão com o passado, gera a força mobilizadora para a formação da identidade. Desse ponto de vista a memória é na realidade uma necessidade básica do indivíduo e da sociedade. Como tal, se enquadra como um direito humano, semelhante a outros direitos fundamentais ligados as necessidades básicas dos indivíduos cuja finalidade é assegurar condições mínimas para um existir digno. É um direito humano precisa ser atendido sob pena de violação da dignidade da pessoa humana.

---

<sup>54</sup> PINTO, S. *Memória, verdade e responsabilização: uma perspectiva restaurativa da justiça transicional*, 2012, p.25.

O direito a memória é vinculado ao direito a verdade e fruto de circunstâncias históricas, tecidas nas lutas de “novas liberdades contra velhos poderes”<sup>55</sup>. O direito a verdade é um Direito Internacional Humanitário, inicialmente circunscrito a proteção de pessoas mortas e desaparecidas em conflitos armados. A medida que guerras civis e conflitos internacionais se intensificaram em todo o mundo, criando contextos cada vez mais propensos a constantes violações dos direitos fundamentais, os direitos humanos foram ampliados como resposta a diversidade de proteções demandadas em tempos cada vez mais turbulentos.

Diante de tais transformações, o direito a verdade antes restrito a mortos e desaparecidos, abarcou o direito das vítimas, seus familiares e da sociedade em geral. A todos esses sujeitos foi reconhecido o direito de conhecer a verdade, sobre as circunstâncias de detenção, ou de desaparecimento, ou de morte ou de localização dos restos mortais, das vítimas em períodos de exceção.

O direito a verdade, ou seja, o direito à informação, ao conhecimento dos fatos<sup>56</sup> é aquele que pode ser exercido por qualquer cidadão na busca de esclarecimento sobre os episódios relativos às graves violações dos direitos humanos praticados pelos agentes estatais em períodos de exceção.

Ao Estado cabe a promoção de mecanismos efetivos de coleta, de análise e de revelação de informações. É seu dever institucional transformar a informação em instrumento de justiça, para a sociedade em geral e, em particular, para os parentes das vítimas, do conhecimento da verdade em relação a graves violações de Direitos Humanos, permitindo o esclarecimento sobre o passado que precisa ser compreendido para ser superado.

A dimensão individual abrange ainda o direito ao luto, dor emocional cuja elaboração exige um trabalho de reconciliação com a perda; de reposicionamento afetivo daquele que partiu, a fim de se reconstruir a memória familiar a partir da ausência.

O trabalho de luto começa pela memória e o que vale para o pessoal vale também para o que é partilhado<sup>57</sup>. De tal modo, se é preciso saber do passado de um familiar para reconstruir a memória da família, para finalizar um trabalho de luto, assim também é preciso saber do passado de uma nação para (re)construir a sua memória. Essa é a segunda dimensão do direito à verdade e abrange o direito da sociedade à construção da memória, história e identidades coletivas.

---

<sup>55</sup> BOBBIO, A Era dos Direitos, Rio de Janeiro, 1983; p.5.

<sup>56</sup> CURY, Comissão da Verdade: análise do caso brasileiro, 2012; p.290.

<sup>57</sup> RICOUER, O Perdão pode curar? p.5. Out 2015. <http://www.lusosofia.net>

O direito a verdade não se encontra explicitamente reconhecido nos instrumentos interamericanos de direitos humanos. Não obstante, a Comissão e Corte Interamericana de Direitos Humanos com base na análise integral de uma série de direitos estabelecidos tanto na Declaração Americana sobre os Direitos e Deveres do Homem como na Convenção Americana sobre Direitos Humanos, reconhece o direito a verdade como uma garantia consolidada definindo que *toda sociedad tiene el derecho inalienable de conocer la verdad de lo ocurrido, así como las razones y circunstancias en las que aberrantes delitos llegaron a cometerse, a fin de evitar que esos hechos vuelvan a ocurrir en el futuro*<sup>58</sup>.

Saber do ocorrido com essas pessoas permite a transmissão do passado às gerações vindouras, o que segundo os órgãos citados acima, reitera a intrínseca relação existentes entre democracia e o respeito e vigência desse direito, principalmente num contexto de superação de passado autoritário marcado por abusos dessa natureza. A efetivação do direito a verdade contribui para o combate à impunidade, promove os Direitos Humanos e previne que as violações voltem a acontecer no futuro.

O direito à verdade vai além do direito de obtenção de informação, ele se manifesta na permissão de buscar, conhecer e difundir a história de seu país e de seus cidadãos, o que segundo as convenções internacionais, o associa à garantia de acesso à justiça e da possibilidade de obter em juízo a reparação das violações. À essa dimensão do direito à verdade dá-se o nome de direito à memória.

O direito à memória é aquele essencial que se refere ao acesso, utilização, conservação e transmissão do passado e dos bens materiais e imateriais que compõem o patrimônio cultural de determinada sociedade. Com base na evocação do passado – o direito à memória apresenta tanto uma dimensão individual, na medida que cada indivíduo tem suas vivências, experiências e recordações íntimas e pessoais; como uma dimensão coletiva, pautada no compartilhamento por toda sociedade, da historicidade e cultura de um povo.

Ele objetiva no plano coletivo a inserção ou reinserção de determinadas narrativas no seio social<sup>59</sup> e como tal, o direito a memória corresponde a necessidade individual e coletiva de afirmação e conhecimento atuais sobre o passado cuja referência básica é criar as condições sociais e individuais para relegar as experiência dominadoras e edificar as experiências emancipatórias.

---

<sup>58</sup> Comisión Interamericana de Derechos humanos: Derecho a la verdad en las Américas, 2014.

<sup>59</sup> ABRÃO e TORELLY, *Mutações do conceito de anistia na justiça de transição brasileira: a terceira fase na luta pela anistia*. IN: Brasília: Ministério da Justiça. 2012.Rev. Anistia Política e Justiça de Transição. Nº 7; Jan/Jun; pp.10-47

Como prática sócio-política de sustentação da proposta de uma sociedade democrática, o direito a memória, numa concepção complexa, racional, sócio histórica e holística dos direitos humanos, prioriza as próprias prática humanas, que são as que realmente fazem e desfazem, constroem e destroem esses mesmos direitos<sup>60</sup>.

Essa forma de conhecimento e interpretação dos eventos e fatos passados implica não somente na formação psicossocial do indivíduo, mas afeta profundamente a constituição identitária da sociedade onde ele está inserido. Individual ou coletiva, a identidade é uma busca presente na sociedade.

Neste sentido, Pollack<sup>61</sup> fala de uma noção de disputa de identidades e memórias que ocorre em conflitos sociais e intergrupais opondo principalmente, grupos políticos diversos. Normalmente, quando em disputa política, a memória sofre um enquadramento desempenhado por determinados grupos sociais, que consiste em privilegiar acontecimentos, datas e personagens dentro de determinada perspectiva.

No entendimento de Nora<sup>62</sup> esse enquadramento pertence a história que é registro, distanciamento, crítica e reflexão. Como atividade intelectual ela é reconstrução incompleta e problemática daquilo que não mais existe. A memória por sua vez, é um processo vivido, conduzido por grupos vivos em evolução permanente e suscetíveis a todo tipo de manipulações. Nessa concepção ele se aproxima de Halbwachs<sup>63</sup>, ao admitir que a memória emerge de um grupo, dando origem a tantas memórias quantos grupos existirem, lhe conferindo uma natureza múltipla e coletiva.

Como tal, ela é construção que envolve consciências e vontades decorrentes de ações em grupos, o que a impede de ser automática e natural. Ela não pode contemplar somente as versões oficiais da história, mas também os dissensos, as memórias silenciadas.

Sendo assim, não há como discutir cidadania e democracia em um Estado recém-saído de um processo ditatorial, sem refletir sobre qual é a memória social formada sobre o papel do Estado e os abusos aos direitos humanos ocorridos. Construir o futuro é olhar para o passado e debater de forma clara, ampla e consciente os fatos e suas interpretações.

O esquecimento é o contraponto da memória, que leva a ocultação dos fatos, é a amnésia da história dos excluídos, gerador dos silêncios e de fraturas no tecido social.

---

<sup>60</sup> RÚBIO, *Fazendo e Desfazendo Direitos Humanos*, Santa Cruz do Sul: Ed. UNISC; 2010; p.13.

<sup>61</sup> POLLACK, M. op. cit, 1992; pp. 204/205.

<sup>62</sup> NORA, Entre Memória e História: a problemática dos lugares. IN: Projeto História; S Paulo: PUC 1993; nº 10 pp.7-28.

<sup>63</sup> HALBWACHS, op. cit, 1990.



A memória é capaz de recordar, em igual medida, tanto o terror quanto a esperança. O terror se expressa na forma de cicatrizes e traumas que nunca serão completamente curado. A esperança se expressa na forma de promessas de felicidade<sup>64</sup> que projetam um mundo diferente do estabelecido a partir das feridas não fechadas do passado<sup>65</sup>. Na sociedade industrial a memória é ao mesmo tempo, submetida ao controle por meio do esquecimento e detentora da possibilidade de emancipação do homem quando consegue se libertar desse controle elaborando o passado.

Segundo essa interpretação, esquecer é também perdoar o que não seria perdoado se a justiça e a liberdade prevalecerem. Esse perdão repete as condições que reproduzem injustiça e escravidão: esquecer o sofrimento passado é perdoar as forças que o causaram – sem derrotar essas forças.

As feridas que saram com o tempo são também as feridas que contêm o veneno. Ao serem colocados no inconsciente, sem serem elaborados, esses conteúdos vão continuar atuando no presente impedindo a superação do trauma. Ou seja, ao impor ao indivíduo o esquecimento dos sofrimentos passados, a civilização ajuda a manter a relação entre tempo e repressão.

Então, o que significa elaborar o passado? Segundo Adorno, é o esclarecimento fruto de um movimento de retorno do sujeito ao seu próprio eu, que reforça a sua autoconsciência, impelindo-o a superação daquilo que para ele é terror.<sup>66</sup>

Enquanto presença do passado no presente, capaz de permitir ao indivíduo uma reconstrução social pela elaboração dos conteúdos registrados, a memória deixa de ser simplesmente lembrança, para se transformar na possibilidade de libertação do homem de sua alienação, ultrapassando o conteúdo que estava impregnado de violência e repressão.

No entanto, a força da lembrança por si só, não é suficiente para esse rompimento. Mesmo abalando o poder repressivo do tempo, ela não abre espaço suficiente para que a o triunfo da libertação, pois lembrar só será uma tentativa verdadeira contra a dominação quando traduzida em ação histórica.

A elaboração do passado nessa perspectiva tem como objetivo contestar o esquecimento, a partir da distinção de dois tipos de memória<sup>67</sup>. Uma relacionada aos atos de

---

<sup>64</sup> Felicidade na concepção de Marcuse, está na conjunção entre razão e sensibilidade, destituindo o logos como única força na essência humana. Contrapondo-se a FREUD, ele define a felicidade como a satisfação das verdadeiras necessidades dos homens, em um contexto de liberdade. Portanto, sem conflitos, culpas e delimitações da cultura.

<sup>65</sup> MARCUSE, H. *Eros e a Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*, 1975; pp.102-112

<sup>66</sup> ADORNO. T W. *O que significa elaborar o passado?* In. Adorno. *Educação e Emancipação*, S Paulo: Paz e Terra, 1995.

construção social e a outra relacionada à liberdade dos impulsos. A primeira está associada à alienação e somente a segunda, que está associada aos impulsos e pulsões teria a capacidade de resgatar valores verdadeiros para a humanidade e emancipar os indivíduos.

Desse modo, a lembrança é associada à liberdade e o esquecimento à repressão. Nessa perspectiva, se assegura o valor de verdade da memória, por esta conservar as promessas e potencialidades que mesmo inseridas numa cultura que impede o indivíduo de satisfazê-las, quando redescobertas tem a possibilidade de emancipá-lo.

Nesse sentido, a memória como lembrança do traumático e a recordação das coisas passadas, é veículo de libertação, ao mesmo tempo, a força que torna possível que esses eventos não se repitam<sup>68</sup>. Seu esquecimento ou apagamento, perigo revelado pelos regimes totalitários do século XX<sup>69</sup> fazem o traumático não rememorado retornar a história, visto que o impedimento da sua reelaboração e sua revisão enfraquecem o potencial da memória como uma condição e uma arma política de combate a violência sentida.

A consolidação da memória precisa de um processo educativo que lhe dê sustentação, para que ela realmente se transforme na memória social, permitindo a construção da história com olhares e perspectivas diferenciadas.

#### **1.4. Memória social: identidade e educação em direitos humanos**

O núcleo de qualquer identidade – individual ou de grupo, está ligado a um sentido de permanência ao longo do tempo e do espaço deixando implícito que não há lugar para distinguir memória e identidade de tal forma que as duas estão interligadas. As identidades e memórias não são coisas que nós pensamos, mas coisas que pensamos. Como tal, elas não tem existência fora de nossas relações, de nossas histórias e de nossa política<sup>70</sup>. A relação é de constituição mútua na subjetividade, uma vez que nem a identidade nem a memória são coisas ou objetos materiais encontrados ou perdidos.

Como uma das questões mais polêmicas da pós-modernidade<sup>71</sup>, a identidade sofreu mudanças que desestabilizaram o sujeito universal do iluminismo dotado de identidade

---

<sup>67</sup> SANTOS, 2003. Ao analisar a proposição de Marcuse, Santos (p.112-113) esclarece que o autor associou qualquer pensamento ou construção social à alienação. Então, a memória emancipadora é aquela que faz parte do aparato inconsciente.

<sup>68</sup> ADORNO, op cit.pp.39

<sup>69</sup> TODOROV, T. *Los abusos de la memoria*. Madri: Paidós Ibérica, 200, p.11.

<sup>70</sup> JELIN, op.cit.p. 7. Citando Gillis

<sup>71</sup> A categoria pós-modernidade ainda hoje suscita discussões. Aqui ela deve ser tomada apenas como referência de uma época, expressa pelo autor que é tomado como referência da estruturação conceitual de identidade.

unificada e estável <sup>72</sup>. A concepção da pessoa humana, era de um indivíduo desde seu nascimento, constituído por uma essência, que lhe permitia ser totalmente centrado, com as capacidades da razão, de consciência e ação. Apesar das mudanças inevitáveis que pudessem ocorrer em sua vida, esse núcleo permaneceria intacto, confluindo para uma concepção da identidade como uma linha contínua a percorrer a história do indivíduo, dando-lhe coerência para reconhecer-se como sendo o mesmo.

Os aspectos imutáveis e o essencialismo da identidade iluminista não abarcavam a complexidade do mundo moderno e nem a realidade do indivíduo submetido a processos de mudanças em constante aceleração. Uma nova noção de sujeito é construída para explicar a construção da identidade em uma realidade marcada por rupturas e fragmentações.

A noção sociológica do sujeito, refletia a consciência de que o núcleo interior do sujeito não era autônomo e nem auto-suficiente, mas sim formado na interação com outras pessoas importantes para ele que mediavam os valores, sentidos e símbolos – transmitindo-lhe a cultura na qual estava inserido. A identidade como fruto das interações entre os mundos pessoal e público carrega ainda um sujeito possuidor de um EU real que se forma e transforma num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem. No entanto, porque...

[...] projetamos a *nós próprios* nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os parte de nós, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade então costura (ou, para usar uma metáfora médica, *sutura*) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis. (Hall, 2006:12)

A medida que as mudanças se intensificaram, o mundo passou a ser formado por identificações rivais e descolantes, com pluralidade de centros de poder, influenciando a constituição de um sujeito que atravessado pelo processo da globalização se tornará cada vez mais fragmentado. Marcado pela diversidade e pela descentração de seu lugar social e cultural, ele não é mais composto por uma única, mas sim por várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas.

As identidades contraditórias, se cruzam ou se deslocam mutuamente. Não existe uma que concentre em si todas as características e interesses da sociedade para representá-la. A

---

<sup>72</sup> HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

identificação, então passou a ser construída pelo discurso, envolvendo a dimensão de pertencimento e exclusão, e dependendo da posicionalidade dos indivíduos. A relação com outro por meio de performace, ocorre em espaços tensos, indicando a necessidade de se buscar condições mínimas de interlocução e negociação.

O campo da negociação se torna inerente da formação da identidade, pois o pertencimento se estabelece somente por algumas características que o sujeito identifica no grupo. Bem diferente do essencialismo excludente que prevalecia no sujeito do iluminismo, a identificação muda, podendo ser ganha ou perdida. Na prática da relação o sujeito está sempre posicionado – hegemônico ou subalterno e é a partir daí que ele pode obter reconhecimento.

Num movimento de afastamento e aproximação, a identificação pode criar resistência e ao mesmo tempo se instrumentalizar para a inserção. A identidade se politiza porque muda de acordo com a forma que o indivíduo é interpelado ou representado. Agora são várias identidades, porque provisórias e variáveis. São circunstanciais, o que implica em reconhecer que indivíduos e grupos acumulam diferentes identidades que podem ser assumidas de forma complementar ou contraditória.

A identidade como algo unificado, completo, coerente e seguro é uma fantasia, fazendo muito mais sentido vê-la como *identificação*, elo real ou imaginário, que não se realiza em plenitude. Hall<sup>73</sup> com base na teoria psicanalítica, afirma que a identidade não é inata, existente na consciência no momento do nascimento como pensavam os iluministas. Compondo a subjetividade do sujeito, ela é formada através de processos inconscientes, que ao longo do tempo busca atingir a plenitude eu.

Assim como a memória, a identidade se caracteriza pela falta, pela incompletude. Está sempre em processo, sendo tecida pela marcação da diferença. Identidade e memória, ao mesmo tempo que modelam as pessoas são por elas modeladas, resumindo assim, a dialética entre elas. Identidade. Por essas similaridades, se pode afirmar que identidade e memória se apoiam para produzir uma trajetória de vida, um mito, uma história, uma narrativa, num vaivém e ajuda a fixar certos parâmetros de identidade (nacional, gênero, política ou de outra forma) em que o sujeito seleciona certos marcos que o colocam em relação aos outros.

São parâmetros que envolvem características do grupo e outros para identificar diferenciações que definem os limites da identidade e tornam-se estruturas sociais para enquadrar memórias. Pollak<sup>74</sup> identifica três tipos de elementos que cumprem essa função – os acontecimentos, as pessoas e os lugares.

---

<sup>73</sup> HALL, S. op. cit. p.36

<sup>74</sup> POLLAK, op. cit; p.201-204

Os acontecimentos podem estar ligados as experiências vividas individualmente, ou transmitida por grupo ou coletividade à qual o indivíduo se sente pertencer. Eles podem ser empiricamente fundamentados em fatos ou ser projeções ou idealizações de outros eventos. A esses últimos, o autor se refere como *vividos por tabela* por assumirem no imaginário individual tamanho relevo que é quase impossível que ele consiga saber se participou ou não.

Ainda em relação aos acontecimentos, é admissível que por meio da socialização política ou histórica, juntem-se as projeções e idealizações, acontecimentos fora do espaço-tempo de pessoas ou grupos. Nesse caso, pode ocorrer uma projeção ou identificação com determinado passado tão forte que se pode identificar como uma memória quase que herdada. Em outras, podem existir acontecimentos regionais tão marcantes ou que traumatizaram profundamente uma região ou grupo, que essa memória consegue ser transmitida ao longo de séculos com altíssimo grau de identificação.

As pessoas, assim como os acontecimentos podem ser referências para a memória, de maneira diferentes. Ou seja, a partir encontros reais no decorrer da vida ou encontros indiretos (ou personagens frequentadas por tabela) que pelos mesmos motivos de projeções ou idealizações, assumem tamanha aproximação com o indivíduo, tornando-se quase conhecidas, podendo extrapolar o espaço-tempo em que ele está inserido. Nesse caso, cabe como exemplo os personagens históricos com os quais os laços identitários se estreitam tanto, que não é necessários ter vivido nas suas épocas para senti-los como um contemporâneo.

Os lugares de memória, juntam-se aos acontecimentos e as pessoas na delimitação da identidade. São particularmente ligados a uma lembrança que pode ser pessoal, mas também possuir apoio no tempo cronológico. O importante é manter o mínimo de coerência e continuidade entre eles para conservar o sentimento de identidade. Por conseguinte, se pode dizer que ...

[...] a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (Pollak, 1992:204)

A construção, a instituição, o reconhecimento e a fortaleza das memórias e das identidades se alimentam mutuamente. Existe tanto para as pessoas, como para os grupos e sociedades. Em períodos calmos e períodos de crise. Nos períodos calmos, quando as memórias e identidades estão constituídas, instituídas e amarradas, os questionamentos que

podem produzir não provocam urgência de reordenação ou de reestruturação. Em tal conjuntura memória e a identidade podem trabalhar por si só e sobre si mesmas, num movimento de manutenção da coerência e da unidade.

Nos períodos de crises internas de um grupo ou de ameaças externas, o que geralmente ocorre é uma necessidade imperiosa de se reinterpretar a memória e se questionar a própria identidade. Esses momentos são precedidos, acompanhados ou sucedidos por crises dos sentimentos coletivos de identidade e memória. São períodos que podem levar a uma volta reflexiva sobre o passado, em forma de reinterpretações ou revisionismos de acontecimentos, que sempre implicam também questionar e/ou redefinir a própria identidade grupal.

A memória se constrói com pessoas, acontecimentos e lugares. É seletiva, nem tudo se registra, nem tudo é lembrado, o que permite a ocorrência de projeções e transferências. Construída social e individualmente, é em parte herdada e sofre flutuações. É campo de poder, tanto o resgate do passado quanto para criação de sentido no contexto das múltiplas identidades. Ambas são feitas de disputas e negociações sobre significados a serem assumidos por indivíduos ou grupos para definir ações em suas práticas sociais.

O poder aqui é entendido não como algo para se possuir ou um lugar para ser ocupado. Não só como uma força que diz não, mas também como energia que permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso<sup>75</sup>. É exercício, é relação que vai além da exclusão, da repressão, da censura. É também riqueza estratégica, instrumento de transformação, de conflito e disputa, onde ou se ganha ou se perde.

Admitindo-se a identidade e a memória na esfera da prática, como expressões de um mundo possível e que trazem consequências para vida que se leva e se pretende levar, como já constatado anteriormente, não são espaços de relações imutáveis, estáveis e solidárias<sup>76</sup>. Na realidade, ambas são espaços de disputa para formação de sentido e significação aos acontecimentos, onde esforços se mobilizam para indicar diferentes possibilidades no futuro.

Ambas – identidade e memória, por suas características relacionais, podem ser construídas e reconstruídas a partir de fontes e ações diversas. Quando se trata de memória de períodos de graves violações dos direitos humanos, a disputa entre vítimas e perpetradores, ou até mesmo a luta contra os interesses de determinados grupos que pretendem dissipar ou ocultar o passado de violência, se faz urgente a adoção de políticas institucionais de preservação para garantir a compreensão do que ocorreu no passado.

---

<sup>75</sup> FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993:8

<sup>76</sup> GONDAR, J. *Quatro proposições sobre memória social*. In: *O que é memória social?* GONDAR e DODEBEI (org.). Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005; p. 11

A importância do entendimento coletivo sobre esses acontecimentos como autorreconhecimento e construção/reconstrução de identidade e memória, possui respaldo em variadas fontes, dentre as quais a educação. A educação no sentido amplo da palavra está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana<sup>77</sup>. Assim, educar é formar, socializar o homem para não se destruir e nem destruir o mundo e isso pressupõe comunicação, transmissão e reprodução.

Aceita como a forma mais sólida de formação e inserção do cidadão na sociedade, a educação é desde primeiras sociedades politicamente organizadas ação fundamental para a formação do indivíduo e por consequência de todo o grupo ao qual ele participa<sup>78</sup>. Numa perspectiva ampla, além da humanização dos sujeitos coletivos<sup>79</sup> diversos, ela é ...

[...] uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. Neutra, indiferente a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. (Freire, 1996: 61).

Então educar é construir e libertar o homem do determinismo, reconhecendo o papel da história e da identidade (individual e coletiva) para dotar de significação a educação. A educação como prática da liberdade, considera as experiências anteriores dos educandos, acata a sua autonomia, empoderando-os para uma participação ativa e consciente, na transformação de suas realidades. A ação libertadora se processa por meio de relações dialógico-dialéticas, para ajudar na organização reflexiva do pensamento voltada para formação crítica e comprometida dos sujeitos.

A educação então, promove o encontro dos homens para a *pronúncia* do mundo de forma enganjada<sup>80</sup> para seja práxis. Como manifestação exclusivamente humana, a educação delineada por Freire, é um fazer permanente, em busca *do ser mais na comunhão e na solidariedade dos existires*<sup>81</sup>. Tendo como condição fundamental o diálogo, ela estabelece o *com* e o *entre*, enfatizando a dimensão política necessária para o resgate da intersubjetividade.

<sup>77</sup> ARENDT, H. op. cit; pp. 234 a242.

<sup>78</sup> GORCZEWSKI, *Direitos Humanos, Educação e Cidadania: conhecer, educar, praticar*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2009 pp.211 a 235.

<sup>79</sup> FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. S Paulo: Paz e Terra, 1996

<sup>80</sup> FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Editora Paz e Terra, 1987. p. 70. Enganjada porque fruto da reflexão.

<sup>81</sup> FREIRE, P. Op.cit. p. 42

Para delinear o potencial emancipatório, de sua concepção sobre educação, Freire descreve uma ação pedagógica inovadora e coerente em seus propósitos de romper a estrutura de opressão. Ela deve *privilegiar* os sujeitos em detrimento de instituições, métodos, conteúdos. Aceitá-los como detentores de valores e culturas, conduzindo-os, enquanto sujeitos de educação, para a consciência de si e do outro, transformando-os em cidadãos.

Processo complexo de constituição, informação e desenvolvimento da pessoa que se realiza através de uma interação consciente das questões humanas e sociais, a educação inicialmente foi dirigida para formação das classes dominantes – educadas para conquistar, governar e dirigir. Somente no século XX a educação passou a ser um direito fundamental.

Com o advento do Estado social, após a segunda guerra mundial, a educação foi assumida como dever do Estado, mantendo-se como tal até o presente, a despeito das oscilações que caracterizam as sociedades contemporâneas. A educação como um direito traz explícita um entendimento quanto aos seus fins – que é o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deve fortalecer em última instância, o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades.

Referendada no plano internacional, a educação como um direito, foi inicialmente objeto da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH que preceitua, em seu artigo XXVI que

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito (ONU,1948).

Provável resposta as lembranças do despotismo, da opressão e da humilhação a que foram submetidas milhares de pessoas durante o autoritarismo da segunda guerra mundial, no mesmo ano ainda a Carta da OEA de 1948, afirma que *a educação dos povos deve orientar-se para a justiça, a liberdade e a paz*. Esses instrumentos legais além de sustentáculos de promoção de direitos impulsionaram uma sólida arquitetura dos Direitos Humanos construída através de inúmeros tratados, resoluções, pactos e declarações, de caráter ético, político e normativo<sup>82</sup>. Os estados que aderiram a estes diferentes documentos comprometeram-se a incorporar em suas políticas públicas a proteção e promoção dos respectivos direitos.

A proposta de educação em e para os direitos humanos - EDH ganha força, definindo uma agenda para a constituição de uma cultura cidadã no sentido planetário, comprometida

---

<sup>82</sup> TRINDADE, A. A. C, 2003; CANDAU, V.M.F e SCAVINO, S.B, 2013



com a superação das condições de miséria, ignorância, discriminação e exclusão social da maioria dos habitantes do mundo<sup>83</sup>. É educação a partir de conhecimentos, valores, habilidades e atitudes capazes de garantir respeito aos direitos e liberdades fundamentais. Tecida nesses princípios, a educação em direitos humanos<sup>84</sup> é essencialmente...

[...] educar para o exercício da participação e do protagonismo social de modo a governar a cidade, promover o respeito de todos os povos ao desenvolvimento e a paz, prevenir a guerra nuclear e ambiental, a fome e a miséria no mundo, o uso de armas químicas, o retorno a golpes e ditaduras e ao terror. (Zenaide, 2016:41)

A Educação em Direitos Humanos – EDH como uma dimensão da educação e inserida no contexto internacional de luta, tem como objetivo construir no mundo uma cultura de respeito a dignidade humana, ultrapassando a perspectiva instrumental deve ser antes de tudo...

[...] de una u otra manera, ha tenido siempre como propósito e idea fuerza contribuir tanto a la transformación social, a la democratización de la sociedad y a la emancipación, como asimismo, ha sido su cometido empoderar y darle estatus a los grupos sociales y culturales que históricamente han sido excluidos, postergados y discriminados. De igual manera, ha estimulado la participación de la sociedad civil en las políticas públicas en todos sus niveles: nacionales, regionales y locales. (Magendzo, 2016:221)

A singularidade da educação em direitos humanos na América Latina está em ter nascido da luta de resistência contra as ditadura das décadas de sessenta/setenta, inspirada nos movimentos sociais, nas práticas da educação popular e filosoficamente apoiada no pensamento de Paulo Freire. São característica ressaltam seu papel na reivindicação e reforço nas sociedades de *Nuestra América*, uma educação redistributiva de recursos econômicos e simbólicos.

Como imperativo ético-político, a educação em direitos humanos deve ter no comprometimento e no reconhecimento da diversidade regional o respaldo para garantir os direitos e liberdades fundamentais dos homens e mulheres no fortalecimento do Estado democrático e social de direito no continente.

---

<sup>83</sup> SOUSA, N.H.B. de. *Cidadania Planetária: um projeto plural, solidário e participativo*. In: SOUSA Jr, J.G. de et all (org). *Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para cidadania na universidade*. Brasília:Ed. Síntese, 2003; p. 13

<sup>84</sup> ZENAIDE, M. N.T. *Linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina*. In: *Cultura e educação em direitos humanos na América Latina*. RODINO, A. M. et all (org). João Pessoa: Ed. CCTA, 2016; p. 41

Para pensar e fazer da educação em direitos humanos uma prática, precisa-se acima de tudo, *fazer passar nela (não só transversalmente, mas em todos os sentidos, práticas e processos) os direitos humanos*<sup>85</sup>. Tomando como referência a proposta freiriana, Carbonari explica que a partir do diagnóstico dos limites da educação coisificada (bancária), o referencial para ação que se espera para uma educação em direitos humanos é compreendê-la como dependente de uma condição (a liberdade como prática e como luta); possuidora de uma finalidade (humanizar-se, vocação para ser mais) e uma mediação (o educar dialógico).

Trata-se de compreender que não há como desenvolver qualquer ação de educação engajada na humanização sem que nela se responda positivamente dizendo que aquela é uma ação que promove os direitos humanos. Pelo reverso, não menos importante, nenhuma ação de educação pode ser feita de maneira que venha a interditar, inviabilizar, ou mesmo violar os direitos humanos dos sujeitos implicados no seu processo. Só dessa forma a educação será prática de direitos humanos, e, como tal, educação libertadora. Enfim, educar-se é aprender com os outros, dos outros e, quiçá, talvez, se é que os outros permitirem, ensinar-lhes um pouco. Sim porque se ensina somente se os outros se deixarem aprender. Ou melhor, aprendemos mais do que ensinamos. Em qualquer hipótese, ensinar e aprender são dois verbos que somente podem ser conjugados conjuntamente através da mediação do diálogo, em liberdade. (Carbonari, 2016: 274)

Na realidade latino-americana, estudos realizados recentemente por redes regionais, confirmam que a prática existente vai além da preocupação com a manutenção da paz mundial, traz também a perspectiva do dever de educar-se como contrapartida na dinâmica interacional entre os povos. O pressuposto é de que somente com educação poderá o homem contribuir para o desenvolvimento de sua sociedade, usufruir de uma vida com qualidade e alimentar o senso de dever e participação na realidade em que está inserido.

É na escola que o *homo socius* se forma e estabelece os principais valores que irão determinar suas relações sociais, ou seja, é nessa instituição formal que as percepções, apreciações e ações se conformam e ajudam a compor a memória social do grupo. O seu compromisso é com a transmissão de uma memória reconhecida como necessária a todos para viver em sociedade.

---

<sup>85</sup> CARBONARI, P. C. *Porque Educação em Direitos Humanos: bases para ação político-pedagógica*. In: *Cultura e educação em direitos humanos na América Latina*. RODINO, A. M. et al (org). João Pessoa: Ed. CCTA, 2016; p. 251-275

O acervo da escola, ao contrário de outros lugares de memória, não é palpável ou consultável. Ele é fruto de várias lutas e escolhas entre grupos, para definir quais os conhecimentos válidos devem ser recuperados, organizados e trazidos a lembrança por todos.

Dentre outras medidas compartilhadas como apoio a proposta de universalização da educação se destacam: assegurar o pleno exercício desse direito; tornar a educação primária obrigatória, gratuita e acessível a todos; tornar generalizada e acessível a todos a educação secundárias em suas diferentes formas, e a superior, com base na capacidade de cada um, bem como implementar progressivamente a sua gratuidade; implementar programas de educação para adultos que não receberam educação na idade apropriada e a implementar um sistema adequado de bolsas de estudos e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente.

Considerando que a essência dos direitos humanos é política, fruto de revoluções nas conjunturas sociais e econômicas específicas, acontecimentos sangrentos e reações vigorosas, movimentos coletivos, participações individuais e processos institucionais<sup>86</sup> sua vinculação com a educação se tornou vital para a construção e manutenção das sociedades democráticas, trazendo como temáticas recorrentes<sup>87</sup>: Cultura de paz; Solidariedade e cooperação, Diversidade e multiculturalismo; Gênero e sexualidade; Consumo responsável; Meio ambiente e Democracia.

Essas temáticas tendem a reconhecer os direitos coletivos. A cultura da paz se aprende ao se buscar resolver os conflitos de forma não violenta e entendendo que estes não são anormais ou necessariamente ruins, são fatos da vida, fruto das diferenças sobre interesses, necessidades ou valores entre indivíduos e grupos. Ser solidário e cooperativo é uma predisposição de todo ser humano, requerendo apenas serem valorados nas interações sociais.

A compreensão das características da sociedade atual intensificadas com a globalização – multicultural, multiétnica e multirreligiosa – fortalecerá a aceitação de uma educação multicultural com base no pluralismo e o respeito às diferenças, evitando-se xenofobia, ódios e preconceitos que dificultam a convivência com aquilo que não igual, não é padrão.

A questão de gênero e sexualidade, principalmente nas sociedades com traços culturais machistas e patriarcais, deve ser discutida com profundidade para se desenvolver o respeito, a igualdade, a denúncia da prepotência e violência sobre a importância da mulher na sociedade

---

<sup>86</sup> DESLANDES, K e LOURENÇO, E. *Por uma cultura dos Direitos Humanos na Escola: princípios, meios e fins*. BH: Fino Traço, 2012.

<sup>87</sup> GORCZEWSKI citando RUBIO, op cit p. 225 a 226.

e as demais decisões sobre o exercício da sexualidade, seja sobre a opção adotada ou até mesmo os cuidados a serem adotadas nas relações entre os indivíduos.

Esclarecer a cultura consumista que é inerente ao sistema capitalista e suas consequências no comprometimento da qualidade de vida, é recurso capaz de resgatar o domínio do indivíduo sobre suas necessidades reais e sobre os seus direitos como consumidor. O consumo consciente implica em redução ou eliminação da angústia e frustração gerada pelo adiamento ou cancelamento da aquisição desejada. Do mesmo modo que a percepção da fraude no que é vendido – produtos fora da validade, desnecessários, entre outros.

A memória coletiva demonstra assim sua importância social de contribuir para o sentimento de pertencimento a um grupo que possui um passado comum e que encontra no compartilhamento de memórias, a garantia da formação das identidades. Neste sentido, a identidade compreendida enquanto construção social, produz efeitos sociais e é elaborada de forma dinâmica e multidimensional, na relação entre os grupos e indivíduos.

Onde, a partir de mediações e representações, podem revelar a ambiguidade da memória de recordar e reconstruir o passado, seja pelas lacunas apresentadas pelas lembranças como pelas possibilidades de múltiplas leituras de uma mesma realidade<sup>88</sup>. Esse potencial da memória de ao mesmo tempo ser criativa para imaginar o passado e rememorar-lo representa para o autor uma ameaça a pretensão de fidelidade que se vincula a memória, o que não impede que ela continue sendo o suporte dos objetivos coletivos, dando sustentação à memória individual.

A identidade nos remete aquilo que tem a mesma forma, as mesmas propriedades e em termos nacionais ela é um elemento importante para a identificação do sujeito com a nação e seu povo.

Ao selecionar acontecimentos importantes no passado da nação, a memória ensina, fixa e inculca a identidade. Os tópicos sobre os acontecimentos evocados promovem a reatualização e podem por meio de rituais e ações, imprimir um senso de pertencimento e transmitir identidade para todos.

Campo de disputa e tensão, a formação da identidade nacional tem como objetivo encontrar os elementos que nos distingue, que possam ser ressaltados como ato, como momento histórico capazes de expressar nossa condição de nação consolidada, com território definido, uma língua compartilhada, guiada por modelo e heróis nacionais.<sup>89</sup> Nessa

---

<sup>88</sup> RICOUER, P. *Memória, História, Esquecimento*, 2008; p.4. <http://www.uc.pt>.

<sup>89</sup> THIESE, ANNE-MARIE. A criação das identidades nacionais na Europa. Tradução de Sérgio A. Souza. Mimeo. (S.d.) [Disponível também em: <http://pt.scribd.com/doc/44700319/>].

perspectiva, o que se silencia, o que não é dito, aquilo que não é incluído no simbolismo nacional também faz parte da identidade de uma nação.

As memórias nacionais quando são construídas ou atualizadas mediante diversos rituais, a referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem a sociedade, para definir seu respectivo lugar, sua complementariedade, assim como suas oposições irreduzíveis<sup>90</sup>. No entanto, a identidade precisa da presença do outro para se construída. Em termos globais ela se torna um processo sempre em transformação pela constante relação com outras identidades que a reforçam e as transformam.

A democracia e suas instituições que se estruturam na escolha pelo voto, são esferas para o exercício de nossos direitos e a atuação de maneira participativa na consecução dos objetivos estabelecidos pela soberania popular. Ela requer condições que dependem de seu exercício<sup>91</sup> (espírito cívico, aceitação da regra do jogo democrático). São frágeis, vivem conflitos, e estes podem fazê-las submergir. Dentre suas características, o caráter dialógico se evidencia de modo complementar termos antagônicos: consenso/conflito, liberdade/igualdade/fraternidade, comunidade nacional/antagonismos sociais e ideológicos.

A democracia ainda não está generalizada em todo o planeta, que tanto comporta ditaduras e resíduos de totalitarismo do século XX, quanto germes de novos totalitarismos. A realidade que nos cerca, um mundo globalizado, neoliberal e individualista impele as pessoas para xenofobia, a intolerância e a barbárie<sup>92</sup>. Nesse contexto, a educação concebida como socialização dos indivíduos, por meio da qual são assimilados e adquiridos conhecimentos e viabilizados o aprendizado sobre o comportamento das gerações anteriores e a formação cidadã se torna vital para as sociedades democráticas.

No movimento que é ao mesmo tempo transmissão do antigo e abertura da mente para receber o novo, duas operações intelectivas – a rememoração e atualização, vão permitir reverter a memória em fator de educação<sup>93</sup>. Ela se constitui no conhecimento atual sobre o passado, o que implica necessariamente um viés para debater as experiências coletivas herdadas socialmente, seus conflitos, tensões e ajustes possibilitando negar as vivências dominadoras e edificar as vivências emancipatórias geradoras de identidade social e

---

<sup>90</sup> POLLAK, M. op. cit; p. 9

<sup>91</sup> MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 6ª ed. S Paulo: Cortez; Brasília, DF, 2002.

<sup>92</sup> GORCZEWSKI citando ADORNO, op cit, p. 228.

<sup>93</sup> MAGALHÃES, J. *Memória Activa e Transformação social: a educação na construção histórica da escola básica portuguesa*, Cadernos de História da Educação. Nº 4, jan/dez, 2005.

individual. É para os historiadores a relação orgânica entre educação, cultura, memória e ensino de história<sup>94</sup>

O resgate da memória via de regra privilegia a história dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, fazem surgir aquilo que é integrante das culturas minoritárias e dominadas, que são as suas memórias subterrâneas que vão se contrapor a memória oficial<sup>95</sup>. O resgate do percurso histórico de grupos marginalizados por meio da rememoração das experiências vividas pelo grupo, amplia visão do passado e do presente, na elaboração de novos significados no cotidiano das pessoas e dos grupos.

Essas lembranças, junto com o sentimento de pertencimento vai sedimentando a construção de identidades, contribuindo para a construção do presente e do futuro que se quer.

As identidades no mundo contemporâneo, são múltiplas, definidas historicamente, contraditórias em muitas ocasiões, empurrando o sujeito em diferentes direções<sup>96</sup>. O eterno movimento e a mudança, que caracterizam as sociedades modernas, são o diferencial destas em relação as sociedades tradicionais, acabam impactando nas identidades que são continuamente deslocadas, dependendo na maioria das vezes, de nosso lugar de fala. Segundo essa perspectiva a identidade se constrói nas relações sociais. Ou seja, num substrato que é também processo histórico, o tecido social. Esse expressa as correlações de forças, os embates, os vencedores, os vencidos, as diferentes formas de dominação que precisam ser conhecidas para que se consiga ressignificar o passado.

Nesse esforço, a memória compartilhada é essencial para a construção da identidade, que mesmo fluída e deslocada, se constitui na história de nós mesmos e de nossa sociedade. Daí se pontuar a importância do resgate da memória e sua contribuição para a desnaturalização do *status quo*, incentivando uma prática de resistência e luta pela superação das atuais condições de vida de amplos segmentos da sociedade. A valorização da memória, recupera o passado, eleva a autoestima e dá força para a luta coletiva de não aceitação à violação de direitos.

A construção da memória desnuda as violações sofridas e as lutas pessoais ou coletivas empreendidas para superar os momentos desagregação social, o que a torna importante para o contexto de incertezas e mudanças do mundo contemporâneo. As violações dos direitos humanos, a marca mais dolorosa das ditaduras civil-militar, torna muito diferente o discurso sobre esses acontecimentos. No discurso dos ditadores essas violações foram

---

<sup>94</sup> GUIMARÃES, S. *Didática e prática de ensino de história*. S Paulo: Papirus, 2013 p. 29.

<sup>95</sup> POLLAK, op. cit., p.01.

<sup>96</sup> HALL, S. op. cit; pp.25-36.

excessos cometidos por indivíduos, o que impede qualquer vinculação institucional por tais atos. No discurso dos resistentes, essas violações foram práticas e atos sistemáticos cometidos por agentes do regime militar.

Essa forma de conhecimento e interpretação dos eventos e fatos passados implica não somente na formação psicossocial do indivíduo, mas afeta profundamente a constituição *identitária* da sociedade onde ele está inserido. Individual ou coletiva, a identidade é uma busca presente na sociedade. Neste sentido, Pollack<sup>97</sup> fala de uma noção de disputa de identidades e memórias que ocorre em conflitos sociais e intergrupais opondo principalmente, grupos políticos diversos. Normalmente, quando em disputa política, a memória sofre um enquadramento desempenhado por determinados grupos sociais, que consiste em privilegiar acontecimentos, datas e personagens dentro de determinada perspectiva.

No entendimento de Nora<sup>98</sup> esse enquadramento pertence a história que é registro, distanciamento, crítica e reflexão. Como atividade intelectual ela é reconstrução incompleta e problemática daquilo que não mais existe. A memória por sua vez, é um processo vivido, conduzido por grupos vivos em evolução permanente e suscetíveis a todo tipo de manipulações. Nessa concepção ele se aproxima de Halbwachs<sup>99</sup>, ao admitir que a memória emerge de um grupo, dando origem a tantas memórias quantos grupos existirem, lhe conferindo uma natureza múltipla e coletiva. Como tal, ela é construção que envolve consciências e vontades decorrentes de ações em grupos, o que a impede de ser automática e natural. Ela não pode contemplar somente as versões oficiais da história, mas também os dissensos, as memórias silenciadas.

### **1.5. Sobre a Opinião Pública**

Embora nosso estudo não tenha como objetivo analisar os dados quantitativos, lançamos mão destes no decorrer da pesquisa, por se tratarem de indicadores cuja relevância nos ajuda compreender os diferentes aspectos envolvidos na problemática, e que nos permite pressupor que a causa do problema se encontra no modelo educacional, hipótese que reforça a importância da análise que propomos acerca do pensar certo, sobretudo se admitimos como verdadeira a

A noção geral de opinião pública reflete um juízo formulado a respeito de qualquer coisa e que pode ser partilhado por vários indivíduos. O caráter individual da primeira

---

<sup>97</sup> POLLACK, op. cit; pp. 204/205.

<sup>98</sup> NORA, op. cit. , pp.7-28.

<sup>99</sup> HALBWACHS, op. cit; pp. 34

colocação, possibilita a estruturação da sua dimensão coletiva, criando polêmicas discussões e diferentes configurações, a depender da área de conhecimento pela qual é abordada. Na Ciência Política, em especial, ainda hoje ela é objeto de questionamento quanto a sua legitimidade e eficácia como fonte de informação e expressão da opinião da maioria, com potencial de influenciar e legitimar o exercício do poder nas sociedades contemporâneas.

A multidisciplinariedade e a ambiguidade que lhe são inerentes por sua natureza composta, é fonte de dissenso e controvérsias, ressaltando a complexidade e a necessidade da sua delimitação no campo conceitual para o enfrentamento das dimensões subjetivas e objetivas que geram tensão seja na definição ou na utilização da opinião pública nas Ciências Sociais. A apresentação do estado da arte desde suas raízes históricas, na antiguidade clássica até as reelaborações e mudanças na modernidade, possibilitar maior clareza quanto ao significado e sua transformação em fundamento implícito de todas democracias nas sociedades contemporâneas<sup>100</sup>.

Retornando as origens e dissecando o significado das palavras isoladamente, do termo opinião pública, verifica-se que na antiguidade grega, o sentido de opinião (*doxa*) dado por Platão a relacionava como produto da experiência (*empíria*) do homem com o mundo, sempre sujeita a enganos e influências da subjetividade que lhe é intrínseca; de domínio da maioria inculta em um contraponto com conhecimento (*episteme*), o saber, a ciência, a verdade sobre as ideias imutáveis subjacentes ao mundo visível só alcançada pelos filósofos<sup>101</sup>. Herança que ainda hoje está associada a opinião como algo incerto, com poucas possibilidades de vir a ser provado. O significado de público ligado a sua origem latina (*publicus*) diz respeito a povo, que em sua primeira interpretação e uso se referia a acesso comum. Politicamente ele é um espaço de discussão, debate e trocas que evoluiu da perspectiva de interesse e bem comum para o sentido de representação do povo<sup>102</sup>.

Como conceito político, fruto do progresso das luzes, da discussão racional, a expressão *opinião pública* é empregada pela primeira vez por Rousseau que a define como “o desejo mais generalizado e mais justo”<sup>103</sup>, iniciando assim sua sistematização no século XVII. Posteriormente, outros pensadores como Hobbes que concebe o mundo governado pela opinião pública; Lock que a considerou como uma das três categorias do direito contribuíram

---

<sup>100</sup> SENA, SENA, N.M. de. *Espaço público, opinião e democracia*. Estudos em Comunicação, nº 1, 270-304, abr/2007. Disponível em: <http://www.ec.ubi.pt/ec/01/pdfs/sena-nilza-espaco-publico-democracia.pdf>. Acesso em: 01 de jul de 2014. A autora citando SAUVY, ressalta a força política da opinião pública que mesmo não sendo prevista em nenhuma constituição e um poder anônimo nas sociedades democráticas.

<sup>101</sup> CHAUI, M. *Convite à Filosofia*. S Paulo: Ática, 1996. (p.34 -43).

<sup>102</sup> FERREIRA, citando HABERMAS, op cit.

<sup>103</sup> SENA, N.M. op. cit. p. 273.



para o estabelecimento dos contornos desse conceito, como um referencial fundamental para o estudo e compreensão da vida coletiva organizada das sociedades ocidentais.

A partir do século XIX apoiada pela liberdade de imprensa, pela generalização do ensino primário e aumento das taxas de alfabetização; surgimento e ascensão da classe média, dos meios de comunicação, e valorização de sua dimensão coletiva<sup>104</sup>, opinião pública começa a ser reconhecida como um fenômeno social resultado de processos interpessoais complexos que a elevaram a condição de direito dos homens, na construção da visão política, aspecto privilegiado nessa seção.

A opinião pública sob a perspectiva da política é historicamente determinada, portanto fruto das transformações que promoveram o deslocamento da estrutura tradicional encontrada na antiguidade greco-romana (a *Ágora* e o *Fórum*) que garantia a inserção de cada um no espaço coletivo. Hoje, diante da diversidade de formas coletivas de agrupamentos, resultado do processo civilizatório que consolidou nossas sociedades, que submete os indivíduos a um conjunto de relações efêmeras e circunstanciais (escola, associações, trabalho e outros) a inserção social exigem recursos mediáticos para admissão de cada um no espaço coletivo vai ajudá-los na construção de suas identidades.

Se antes o espaço público vinculado a dimensão política das interações, se constituía em área livre de decisões importantes sobre a vida coletiva, hoje outros meios de comunicação se fazem necessários para que a distribuição de informação promova a integração e a formação de uma opinião que diga respeito ao que é partilhado entre os indivíduos numa perspectiva global. Sendo assim, enquanto fenômeno social que só existe apenas em relação a um grupo, de quem é um dos modos de expressão, a opinião pública está ancorada nos traços da cultura na qual está inserida e apresenta variações em função dos fatores que concorrem para sua formação.

Além do consenso sobre esses aspectos, os estudos que se notabilizaram recentemente, levam em consideração também, a autonomia limitada da opinião pública decorrente da sua aproximação com a classe dominante e os inúmeros fatores que concorrem para sua formação. Sublinhando a existência de vasto leque desses elementos que se inter-relacionam na construção da opinião pública, a literatura corrente tem privilegiado aqueles que costumam ser preponderante nesse processo, descritos no quadro seguir.

Quadro 1 – Fatores determinantes da formação de opinião.

---

<sup>104</sup> Os estudos sobre as origens da construção conceitual da opinião pública na perspectiva sociológica a colocam como base do grupo social.

**1-Psicológico** – explica largamente muitas motivações, mecanismos de defesa, atitudes e opiniões sobre determinadas realidades, embora seja um fator que atua ao nível individual.

1.1. Afetivo - decorrente do fator anterior, parece explicar as preferências e sentimentos também individuais que instigam a formação da opinião sem a interferência da razão;

**2- Sociológico** - assume uma projeção coletiva, pois está relacionado com as atitudes de grupos;

2.1 – Económico (o status social) não pode dissociar-se dos demais fatores, mas pode condicionar a visão dos acontecimentos e a tomada de posição. No entanto, este fator é um fator dinâmico já que um indivíduo pode iniciar a sua vida num determinado segmento da sociedade e terminar noutra completamente oposta;

2.2 - Educacional relaciona-se com o grau de instrução e o posicionamento mais ou menos compreensivo do acontecimento ou fenómeno em causa.

2.3 – Grupais em que se destacam grupos clássicos diferenciados em função de sexo, idade e região embora esta diferenciação não seja exclusiva.

2.4 – Mediático corresponde ao grau de exposição do indivíduo aos meios de comunicação social, pois são eles que muitas vezes moldam a percepção da real

**3 – Histórico** - também ele de foro social, é mais circunstancial e remete tanto para os condicionalismos históricos de um povo que pode a priori gerar uma opinião latente, como para uma opinião baseada na conscientização acerca de um acontecimento público.

Fonte: Monique Augras, adaptado por Sena op. Cit, p. 15.

Levando em consideração tais fatores, a opinião pública na perspectiva política é inicialmente entendida, como um conjunto de opiniões sobre assuntos de interesses nacionais, livre e publicamente expresso por homens que não participam do governo mas reivindicam com isso, o direito de influenciar ou determinar as ações e estruturas político-governamentais. Expressa de outra maneira, a opinião pública é a comunicação entre cidadãos e seu governo. Acompanhando a concepção clássica de salvaguarda da moral política, a existência de “uma opinião pública livre ... é marca da democracia”<sup>105</sup>. Essa concepção exigirá informação, acesso aos mais diversos assuntos que por ventura interessem ao cidadão para que a inserção social aconteça. Ao se relacionar a cidadania, meio pelo o qual o Estado reconhece aos indivíduos (cidadãos) liberdades iguais e uma certa proteção; impondo a lei como limite para definição de seus direitos e deveres, a opinião pública se submete as condições de exercício e efetivação da cidadania nas sociedades democráticas.

As transformações do modelo político que consolidou as sociedades ocidentais ao longo dos séculos passados, implicou em cisões impostas pelo avanço tecnológico, que acelerou os fluxos de comunicação e informação dando origem a um novo arranjo social – a sociedade de massa. Os impactos no modelo de democracia e na concepção de opinião pública se fazem sentir na mesma intensidade. A democracia de massa diferentemente dos períodos que a antecederam, se forja na burocratização das relações e o fracionamento da agregação social com base em relações frágeis e superficiais entre os indivíduos, modifica a

<sup>105</sup> SENA, N.M. op. cit. p. 273.

formação da a opinião, que não mais se constituirá por públicos e só poderá influenciar no seu contexto político que puder se exprimir eficazmente, seja através do sufrágio eleitoral, *referendum* ou liderança que saiba captá-la e traduzi-la.

Por outro lado, é no desenvolvimento da democracia que acontece um estreito relacionamento entre os conceitos desse regime político e a definição da essência da opinião pública contribuindo para colocar em prática conceitos como: soberania, vontade geral e lei, limitação e divisão de poderes, pluralismo político e parlamentar, partido político, processo eleitoral. O esforço para definição de opinião pública reforçaram o argumento de sua relevância enquanto instrumento de poder dos governos democráticos que nela podem alinhar suas propostas e ações a vontade popular.

Esse argumento ajudou a desconstruir o discurso único de que a opinião pública é inteiramente manipulável, o que a relegava a patamar inferior enquanto fonte de conhecimento. No entanto, os estudos das ciências sociais, que explicitaram a formação da opinião nos processos de sociabilidade e valorando positivamente sua ambiguidade, que ao mesmo tempo a torna manipulável e ao mesmo tempo, instrumento organizador dos debates e gerador de conhecimento sobre o desenvolvimento das democracias.

As dificuldades decorrentes da passagem de um conceito aprendido intuitivamente, para objeto de investigação de grande complexidade, percurso da opinião pública ao ser incorporada no universo da pesquisa, foram suplantadas quando do seu enquadramento como ciência social empírica. Assim ela se converte em objeto de pesquisa política contribuindo para aproximar os interesses e opinião de representados e representantes, tornando-se instrumento central para análise das sociedades democráticas. Popularizada no século XX junto com o otimismo do George Gallup (1940), para quem as pesquisas contribuía para um governo mais democrático, eficiente e responsável. No entanto, essa perspectiva é confrontada “com o cinismo inicial de Walter Lippman (1925) para quem o público estava ausente na elaboração de opiniões genuínas e com conseqüências políticas. Daí a dizer que as pesquisas poderiam estar sujeitas à manipulação pelas elites foi preciso pouco, levando a controvérsia adiante<sup>106</sup>.

Essa contradição recorrente nos processos de consolidação de conceituação e procedimentos na pesquisa em geral viabiliza a apresentação das possibilidades positivas e negativas da inovação proposta. A primeiramente, a pesquisa se destaca por colaborar para aproximar os interesses e opiniões de representados e representantes; estimular um tipo de

---

<sup>106</sup> ECHAGARAY, F. *O papel das pesquisas de opinião pública na consolidação da democracia: a experiência latino-americana*. Revista Opinião Pública. Vol.7 nº 1. Campinas; S Paulo, 2001.

fiscalização pública da conduta e decisões políticas das lideranças, a dar continuidade à voz pública dos cidadãos além do período eleitoral, aumentar a qualidade da informação sobre a qual são tomadas determinadas decisões de governo nas democracias. A ela também são tributadas propriedades pedagógicas e terapêuticas pelo fato de induzir um processo de auto-conhecimento e um aprendizado informado sobre noções e conceitos populares vitais para qualificar a formação da opinião pública nas sociedades democráticas.

As distorções promovidas pela pesquisa se referem ao fato dela tornar trivial o papel das eleições; promover lideranças irresponsivas; transmitir um senso falso de influência do cidadão reduzindo a opinião pública a uma participação de enquetes políticas de forma passiva e domesticada. Mais uma vez a dificuldade de lidarmos com as ambiguidades inerentes a essa área se tornam desafiantes, abrindo espaço para que a despeito dos limites, a aposta nas possibilidades não refreiam as experimentações. É isso que se identifica na realidade Latina Americana, onde já existem pesquisas de opinião pública que avaliam o processo de democratização instaurado a partir da década de oitenta, desvendando as interações entre seus agentes-chaves e as funções e objetivos de suas jovens democracias.

Concebida como uma estratégia apoiada na estatística descritiva, que consiste em se fazer um levantamento de dados sobre o comportamento social mediante uma determinada problemática, as pesquisas de opinião pública são executadas levando em consideração: a subjetividade das opiniões, as possíveis interferências face as interações em relação aos objetivos do pesquisador que pode redirecionar e viciar resultados e os demais argumentos apresentados anteriormente, originando resultados falaciosos e generalizações inconsistentes e apressadas.

Para tanto, a observação do rigor do método deve balizar as definições e execução de todas as etapas da pesquisa. Procedimento racional definindo o caminho a ser percorrido para analisar um determinado problema, o método requer a observação de regras, para se atingir uma verdade relativa, sujeita à refutação e/ou corroboração, dentre essas, a definição do objeto, ou seja aquilo que se quer analisar.

## 2. AMÉRICA DO SUL: DEMOCRACIA, DITADURA E AUTORITARISMO

Os regimes autoritários que afligiram a América Latina, nas décadas de sessenta a oitenta, deixaram uma memória coletiva fragmentada e incompleta que precisa ser resgatada de forma pública e transparente. A partir de uma breve inserção na história das ditaduras no continente priorizando o olhar para o Brasil e o Paraguai, pretende-se descrever as transições democráticas nos dois países e seus impactos nas legislações educacionais e suas transformações como suporte a esses processos.

### 2.1. Democracia e Ditadura: notas conceituais e a inflexão na modernidade.

A democracia é um conceito que tende acender os ânimos, ora em forma de calorosos debates em sua defesa, ora em sua condenação. Um dos grandes desafios das Ciências Sociais, enquanto uma representação da realidade para aplicação específica, a democracia não é uma questão nova e nem simples. Discutida desde antiguidade pela filosofia e pela política, a ela assumiu ao longo da história definições variadas a partir das tradições teóricas e os processos históricos específicos em que se encontrava inserida.

Tradicionalmente definida por sua composição originária de duas palavras gregas – *dêmos* (povo) e *Kratos* (poder), a democracia se traduz como o regime político no qual a soberania pertence a um conjunto dos cidadãos cujo norteador é a igualdade política. No entanto, pela sua amplitude e importância a partir da modernidade, entendê-la em sua contraposição a aristocracia, a monarquia e a ditadura é uma opção recorrente na tentativa de obter o desvendamento de suas peculiaridades enquanto anseio social e político.

A aristocracia (originada do grego *aristói*- sábio) é um sistema de governo cuja mais clássicas das definições foi dada por Platão e Aristóteles<sup>107</sup>. Eles a relacionavam a virtude de sabedoria e conhecimento, definindo-a como um regime de governo, com o poder sendo exercido pelos sábios, pelos melhores. Por serem perfeitos conhecedores e possuidores da verdade seriam éticos na condução das coisas do Estado para alcançar o verdadeiro bem da comunidade. Eram moral e intelectualmente os melhores, esses indivíduos pertenciam a classe mais elevada da sociedade grega.

---

<sup>107</sup> ZUCCHINI, G. IN: BOBBIO, N, MATTEUCCI, N e PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. 13ª ed. Brasília: Ed. UnB, 2008; p. 37

A Eram pessoas ligadas a nobreza, a quem naquele momento histórico tinham acesso ao estudo; os bem nascidos, os bons. Não podendo por analogia, o poder ser exercido pelos mal-nascidos, pertencentes a plebe, os maus. Essa distinção muito presente no pensamento grego da antiguidade, pode ser também a expressão da oposição entre ricos e pobres; classe aristocrática e classe popular; relacionada também a uma situação mais ampla de diferenciação econômico-social.

Para Aristóteles, o desvio dessa forma de governo carregada de valores e exaltação do bem, inclinada para atendimento do interesse de muitos, é a oligarquia. Definida como governos exercido por poucos para atender os interesses dos ricos especificamente, a oligarquia, é um comportamento anômalo que desconsidera os anseios da comunidade, em total oposição ao objetivo último da aristocracia.

Numa perspectiva mais contemporânea e comum, aristocracia é entendida como grupo privilegiado por direito de sangue. Ou o modelo de governo no qual um grupo de pessoas, capacitadas pela competência, dirige o Estado. O governo dos melhores, o que não equivale necessariamente, à casta dos nobres descrita pelos pensadores gregos, mesmo se, normalmente, os segundos, são identificados com o primeiro.

Ou dito de outra forma, é um sistema de governo, no qual o poder político é exercido exclusivamente por uma minoria – classe ou casta, que se considera e se apresenta como participante de uma elite social. Em determinadas ocasiões, se fazem relações com a tecnocracia, para designar um governo de pessoas com habilidades e competências particulares, em prontidão para enfrentar a complexidade que o Estado oferece, mas sem a nódoa dinástica.

A monarquia é aquele sistema de dirigir a *res publica* que se centraliza estavelmente em uma só pessoa investida de poderes especialíssimos, exatamente monárquicos, que acolocam acima de todo o conjunto de governados<sup>108</sup>. Além da existência de uma pessoa estável no vértice da organização estatal, outras características definem a monarquia.

A perpetuidade e irrevocabilidade do monarca (a mudança só acontece mediante abdicação ou revolução); o monarca é investido no cargo por direito de nascimento; a elevação ao trono se dá por sucessão; o poder é uniforme e igual; se baseia no consenso que se expressa em termos sentimentais e de fidelidade; dentre outros.

Tradicionalmente, possui um corpo intermediário – a nobreza, além de regras e leis para mediar suas relações. A monarquia pode ser absoluta ou constitucional. A monarquia

---

<sup>108</sup> COLLIVA, P. IN: BOBBIO, N; MATTEUCCI, N e PASQUINO, G, op. cit.; p.777

absoluta, é aquela onde o monarca possui todos os poderes, podendo delegá-los, sem com isso perder o domínio de decisão em última instância. A monarquia constitucional, é aquela onde os poderes do soberano são definidos e delimitados pela constituição. O soberano é um representante da unidade nacional, e o sagrado de sua investidura é na realidade um ato simbólico.

Como governo de uma só pessoa, a monarquia se difere da tirania por possuir legitimidade e hereditariedade, enquanto aquela se constitui em um governo usurpador cuja a legitimidade é sempre questionada. Se difere também do despotismo, que se caracteriza pela existência de um só soberano, porém sem lei ou regra, conduz tudo a partir de suas vontades e caprichos.

Como já referido anteriormente, a democracia também tem a Grécia antiga como referência, principalmente pela idealização que permeia a descrição de seu funcionamento. Sabe-se que a democracia grega, historicamente traduzida como igualitarismo, era na realidade exercida em uma sociedade homogênea, com claras restrições em relação a participação e os temas discutidos na *Ágora*<sup>109</sup>. Só iguais tinham participação, o que de certa maneira facilitava as deliberações. Temas militares não podiam ser discutidos, por serem pertinentes as questões de segurança do estado.

Avançando nessa compreensão histórica sobre a democracia, é interessante a retomada da disputa que ocorre ao longo do século XX. A despeito das diferentes acepções existentes, a questão democrática foi alvo de debates que se intensificaram e foram movidos por motivos e momentos diferentes<sup>110</sup>. Transcorrido a partir do desejo da democracia como forma de governo, o primeiro debate proporcionou o rompimento com o consenso sobre o perigo que a democracia representava, tornando-a indesejável como sistema de governo.

A democracia era perigosa por causa de sua aspiração revolucionária impulsionadora de sua emergência e pela sua ação estruturante. A percepção de um sistema de governo que de propõe em atribuir poder de governar, a grande massa da população era perturbadora. O consenso era que se concedia o poder a quem estaria em piores condições para exercê-lo: a camada da população, iletrada, ignorante, social e politicamente inferior. A restrição das formas de participação e a deliberação através do voto foram alguns dos procedimentos que ajudaram a superação desse obstáculo.

---

<sup>109</sup> Ágora, lugar público símbolo da Polis.

<sup>110</sup> SANTOS, B de S. *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. S Paulo: Boitempo, 2016; p. 13-22

O segundo debate em torno da democracia se deu acerca das suas condições estruturais e suas virtualidades redistributivas<sup>111</sup>. A primeira, ao estudar as compatibilidades e incompatibilidades entre democracia e capitalismo, explica que a existência de países não democráticos está relacionada a necessidade de mudanças das condições estruturais que neles prevaleciam. O papel do Estado no processo de modernização da sociedade, o nível de ruptura do campesinato na modernização e nos processos de urbanização do país definem sua propensão em ser ou não democrático.

O pressuposto da capacidade redistributiva da democracia é de que após a sua instalação no país, chegada da social-democracia ao poder que lhe é própria, resolverá o conflito com o capital a favor da democracia, impondo limites à propriedade. Consequentemente, os ganhos distributivos para os setores sociais desfavorecidos estariam garantidos.

Todo esse embate ajudou a consolidar e expandir o modelo hegemônico da democracia liberal. Contudo as contradição entre mobilização e institucionalização; a valorização positiva da apatia política; preocupação com os seus desenhos eleitorais; a redução do pluralismo que lhe é constitutivo, reduzido a incorporação dos partidos políticos e disputa entre as elites, e a participação discutida a partir de escalas e graus de complexidade, foram descaracterizando o substantivo do seu conteúdo ao longo dos últimas décadas.

Pode-se então dizer que não sabemos o que é democracia, e é redução tentar entendê-la só a partir da experiência grega, face as diferenças diacrônicas e sincrônicas ainda hoje existente<sup>112</sup>. De fato, a conceitualização da democracia carrega em si a falta de exatidão própria de um campo sócio-histórico perpassado por lutas e relações de poder, que como tal estará sempre em movimento.

Mesmo pecando por imprecisão (e mesmo contradição), pode-se dizer que o conceito de democracia é polissêmico, na medida em que todos o conceituam de acordo com os seus interesses, sem haver um consenso (no sentido de Kuhn)...Para enfrentar este impasse conceitual, uma solução é a divisão analítica de democracia em duas perspectivas (não mutuamente exclusivas): uma, que prioriza os seus aspectos formais ou suas singularidades; outra, que prioriza (ou centraliza a atenção) em sua essência ou conteúdo. (Ranincheski e Castro; 2012:30-31).

---

<sup>111</sup> SANTOS, op. cit; p. 15 cita Barrington Moore (Social Origins of Dictatorship and democracy) e Adam Przeworski (Capitalism and Social Democracy), como os autores responsáveis por essas explicações.

<sup>112</sup> SARTORI, G. *A Teoria da democracia revisada. Vol. I – O debate contemporâneo*. S Paulo:Ática, 1994; p.24



A democracia como forma, induz seu reconhecimento com base na dimensão científica e empírica firmemente assentada nos fatos da vida política de forma a tornar mais estáveis a prática nesse sistema de governo<sup>113</sup>. Os teóricos que assumem tal o recorte demonstraram uma certa preocupação com as atitudes e comportamentos para não criar expectativas irreais ou desintegradoras no sistema.

Bobbio; Schumpeter, Dahl, Downs<sup>114</sup> são as referências teóricas privilegiadas para as explicações dessa concepção da democracia liberal.

Para Bobbio, a democracia liberal pode ser analisada e compreendida basicamente a partir das regras, procedimentos e ritos que são empregados no jogo político. Portanto, conceitualmente ela nada mais é do que [...] *um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com que procedimentos (grifos do autor)*. Considerada em suas limitações quanto aos aspectos instrumentais referidos, em detrimento de qualquer outro ponto que sinalize na direção da complexidade do tema, essa concepção é hegemônica nas discussões contemporâneas quando se trata da democracia liberal.

Schumpeter, ao revisar a teoria democrática clássica, colocou em evidência uma definição nova e realista de democracia que é considerada vital para análise das obras mais atuais sobre esse campo disciplinar<sup>115</sup>. O ponto de partida de sua crítica à concepção clássica de democracia, foi a competição dos que potencialmente tomam decisão pelo voto do povo, por isso definiu democracia como [...] *um sistema institucional, para a tomada de decisões políticas, no qual o indivíduo adquire o poder de decidir mediante uma luta competitiva pelos votos do eleitor*<sup>116</sup>. Essa definição tornou a competição pela liderança, a distinção da democracia em relação a outros métodos políticos.

Outras questões que se destacam a partir de então, a necessidade de operacionalização do conceito de democracia, a sua opção social, o poder de decisão do eleitorado, o método democrático e a preponderância da forma sobre o conteúdo.

Certamente por isso, ele define as condições necessárias para a operação do método democrático como sendo: liberdades civis, tolerância, a existência de caráter e hábitos nacionais, e principalmente líderes ativos resguardem o espírito do método democrático, que é o conceito de liderança<sup>117</sup>.

---

<sup>113</sup> PATEMAN, C. *Participação e Teoria Democrática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 10-13

<sup>114</sup> RANINCHESKI e CASTRO, *Democracia, Crenças e Cultura Política na América Latina: da naturalização à construção dos conceitos, uma comparação*. Pensamento Plural. Pelotas. 27-44. Julho/Dezembro, 2012;

<sup>115</sup> PATEMAN, C. op.cit. p. 12

<sup>116</sup> SCHUMPETER, citado por RANINCHESKI e CASTRO, op. cit.31

<sup>117</sup> PATEMAN, C. op.cit, 14

Mesmo tratando teoricamente o assunto, Schumpeter vê a possibilidade de um sistema socialista ser democrático, desde que obedeça a certas condições [...] *necessárias para o êxito do método democrático*. Fica claro que Schumpeter procura caracterizar democracia essencialmente como um método que desconsidera questões adjetivas ou de conteúdo e ao mesmo tempo possuidora de uma vocação universalista.

Dahl, como já referido, também concebeu a democracia enquanto forma. Em sua reflexão teórica, comungando da idéia de Schumpeter de que a democracia é um método político, descreveu como suas características mais importantes: a liberdade de voto, organização e expressão, alternância de mandatários resultantes da escolha dos eleitores. Afirmou as eleições como o ponto central do método democrático porque são responsáveis pelo controle dos líderes pelos não-líderes.

Elaborou o conceito de poliarquia, para designar a democracia numa perspectiva complexa e mais ampla, servindo ao mesmo tempo para caracterizá-la e operacionalizá-la. Ciente da dificuldade do conceito, Dahl concebe a democracia como sendo uma forma real de existência. A raiz dessa definição ainda está na concepção de que o sistema democrático é um constructo histórico e dependente das condições sociais para a sua existência (ou para as suas características específicas), bem como das regiões onde está se processando<sup>118</sup>.

Observando a realidade política, Dahl demonstra que em uma sociedade democrática moderna a igualdade política e a igualdade de oportunidade se complementam. A primeira por manter a competição eleitoral por voto e a segunda por propiciar a diferentes grupos do eleitorado fazerem com suas reivindicações sejam ouvidas.

Na bases lançadas por Dahl, a poliarquia é o ápice do desenvolvimento da democracia, o que possibilita sua utilização como recurso de análise para identificação dos níveis de democracia em estudos empíricos. Com efeito, isso acabou tornando sua abordagem sobre os regimes democráticos uma das referências obrigatórias para tratar democracia como forma.

A particularidade de Downs<sup>119</sup> está em considerar que certas características que evidenciam os procedimentos e regras do jogo é que singularizam uma democracia. Ele irá analisar a democracia essencialmente como forma, *para evitar premissas éticas*. Com base na teoria econômica da democracia e no modelo ideal, elaborados por ele, a racionalidade é limitada as estratégias e meios do processo eleitoral, contrapondo o homem político e o homem racional.

---

<sup>118</sup> RANINCHESKI e CASTRO, op. cit.31

<sup>119</sup> Ibid.

Ao deixar de lado as questões ideológicas Downs<sup>120</sup> considera somente o comportamento racional eleitoral, em sua análise da democracia. Tanto do ponto de vista do eleitor quanto do governo, segundo sua proposição, os objetivos perseguido são: pelo eleitor a maximização da utilidade e pelo governo maximização do voto. Nessas condições, as decisões são tomadas a partir da relação entre custos e benefícios, e as características do processo racional com as quais o indivíduo se depara ao selecionar suas preferências. Ou seja, tomar uma decisão em meio a várias alternativas; classificar as alternativas em ordem de preferência (mesmo que transitórias) e a manutenção das decisões quando as alternativas são as mesmas e as circunstâncias semelhantes.

De modo diferente da proposta de Dahl, que possibilita identificar os níveis de democracia, esse modelo de análise tão somente considera sua existência ou não, se atender aos requisitos absolutos que enuncia. Não existe em Downs espaço para qualquer tipo de debate sobre o conteúdo da democracia: uma sociedade é democrática ou não, bastando para tanto cumprir determinadas condições citadas.

O posicionamento dos autores nas abordagens apresentadas anteriormente têm o mérito de sublinhar a prática democrática, com proposições acerca de uma aspecto somente – a sua forma. Pode-se inferir a existência de uma expectativa de evidenciar as regularidades das condutas e procedimentos, sinalizando a pretensão de aplicação universal de cada uma dessas proposta.

No entanto, as experiências de democracias no ocidente, são pontuadas por descompassos entre liberdade e igualdade, assumindo em algumas realidades, situações de grandes desigualdades sociais. Esse dilema, crucial na complexa sociedade contemporânea, não consegue explicação nas regras, ritos e procedimentos do sistema. À luz então dessa problemática, se faz necessário ir além, e percorrer a trilha das características e limites substantivos da democracia. Não é só a igualdade de oportunidades que é o desafio da democracia, mas sim a igualdade socioeconômica.

Esse é um debate *a ser retomado e que já estava presente nos escritos de Tocqueville (1961): igualdade e liberdade como conceitos e práticas que talvez não se conjuguem em uma democracia realmente existente*<sup>121</sup>. Juntamente com Suart Mill, Tocqueville ressalta a necessidade de se refletir sobre os perigos da preservação das liberdades individuais diante das ameaças de domínio do Estado ou da sociedade. Ou seja, da necessidade conceber a democracia a partir de princípios a serem seguidos ou respeitados. Para eles, mais que saber

---

<sup>120</sup> DOWNS, A. *An economic theory of democracy*. New York: Harper & Row, 1957 (1ª parte)

<sup>121</sup> RANINCHESKI e CASTRO, op.cit, p.33

ou estudar como funciona uma democracia real ou procurar listar os seus requisitos mínimos, importaria definir ou caracterizar os seus limites substantivos.

Em sua análise sobre a democracia moderna, Tocqueville destaca que embora seu princípio gerador seja a igualdade de condições, ela é uma forma de sociedade com uma dinâmica irreversível, com ambiguidades e contradições promotoras de mudanças em todas as direções. Tal condição, significa aceitar que enquanto prosseguir a aventura democrática, e enquanto os termos de contradição se deslocarem, o significado do que advém permanecerá em suspenso. Essa é *uma via das mais fecunda*<sup>122</sup> para compreensão da democracia a partir de dentro, da qualidade que lhe é inerente.

Não é a qualidade no sentido procedimental como muitos autores estão escrevendo atualmente<sup>123</sup> mas, justamente aquela em relação a possibilidade de uma sociedade plena em termos de igualdade de condições de vida, e não simplesmente de igualdade em termos de oportunidades. A expansão do regime representativo pelo alargamento gradual do direito ao voto e multiplicação dos órgãos representativos, se constituiu muito mais em uma transformação quantitativa do que hoje se conhece como democracia liberal<sup>124</sup> do que resposta aos desafios de uma realidade onde

[...] é possível que estejamos vendo um novo paradoxo: a democracia sem cidadania efetiva. E neste sentido, a democracia tem enfrentado quatro repetidos desafios e que provocam insatisfações: 1) la incapacidad de generar igualdad en terreno socioeconomico, 2) de hacer sentir a la gente que su participación política es efectiva, 3) de asegurar que los gobiernos hagan lo que se supone que deben hacer y no hagan lo que no se les ha mandado hacer, y 4) de equilibrar orden con no interferencia (Przeworski apud Ranincheski e Castro, 2012:34).

Reinterrogar a democracia como sugere Lefort, se justifica na medida em que até mesmo nas realidades históricas que promoveram sua consolidação e expansão, a crise que assola o modelo de cunho liberal é uma realidade. A consistência de um discurso sobre seus dilemas atuais está na compreensão de sua origem e essência. Os esclarecimentos quanto a sua relação com o capitalismo, tendo os princípios manifestos de liberdade individual, ajudaram na construção dos argumentos necessários para tornar esse o modelo de sistema político de grande abrangência.

<sup>122</sup> LEFORT, C. *Pensando o político: ensaio sobre democracia, revolução e liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991

<sup>123</sup> RANINCHESKI e CASTRO, *ibid.*

<sup>124</sup> BOBBIO, N, MATTEUCCI, N e PASQUINO, G. *op. cit.*; p.323-324

Adotado sem questionamento no ocidente, principalmente nas sociedades onde já existiam bases social, política, econômica ou ideológica de cunho liberal, esse modelo fez e faz parte do cotidiano das pessoas. Com isso foi possível um processo de socialização política que promoveu a valorização da democracia como sistema desejável para administrar a permanente tensão entre as diversas forças sociais.

Diferentemente, a expansão da democracia liberal no oriente, tem sido marcadamente um esforço de conquista e dominação para impor àquela parte do mundo um modelo que lhe é estranho. Nas sociedades orientais, assim como nos países latino-americanos, onde o advento do capitalismo não obedeceu ao mesmo processo histórico da Europa e EUA, a democracia será sempre uma inovação procedimental em suas políticas sem correspondências com os valores democráticos.

Situando a democracia liberal nesse domínio, é possível construir aproximações de acordo com os limites e possibilidades de cada contexto. Como um sistema de governo que reconhece o direito de todos os membros de uma sociedade de participarem das decisões políticas, na sociedade atual – dinâmica e pluralista, a participação e a existência de contestação são as condições fundamentais para a existência desse regime<sup>125</sup>. A relação entre democracia e participação envolve discussões teóricas que ainda hoje desafiam a teoria política.

Entendida anteriormente como um perigo à dinâmica democrática ao criar expectativas irreais e desintegradoras, ou até mesmo reforçadoras do totalitarismo<sup>126</sup>, tais concepções diferem das teorias contemporâneas da democracia. Acompanhando os traços singulares de um método político ou arranjos institucionais nacionais, a democracia é então descrita como uma competição entre líderes que permite, por meio de eleições periódicas e livres, com igualdade política a escolha dos tomam decisão nas sociedades.

A despeito das dificuldades de sua realização empírica, é consenso reconhecê-la e reconhecer o seu papel nas inúmeras atividades em regimes democráticos, como por exemplo, o voto, a autopromoção e realização da cidadania, pressões sobre os dirigentes políticos. O traço comum entre as duas abordagens, é perceber a participação enquanto um dispositivo de proteção que tem como pressuposto o desenvolvimento da subjetividade e personalidade humana. Esse traço qualitativo, concede a participação o potencial de viabilizar a superação das desigualdades econômicas, políticas e culturais que ameaçam o desenvolvimento humano e a segurança coletiva.

---

<sup>125</sup> PATEMAN, C. op. cit, p.10-11

<sup>126</sup> SCHUMPETER, SARTORI citados por PATEMAN, ibid p. 13-21

Enquanto fenômeno social, histórico e processual, o impacto da participação como prática em uma sociedade, possibilita o controle do poder por meio do exercício de relações que tendem a se fundamentar em reflexões críticas sobre os acontecimentos vivenciados pelos indivíduos. A expectativa é de que ela favoreça a solidariedade, a conscientização política, a organização social, se realizando<sup>127</sup> em

Em termos práticos, portanto, a democracia em uma sociedade múltipla de interesses e culturas consistiria em um conjunto de regras que possibilitam a participação da oposição institucionalizada, para o exercício da diversidade sócio-cultural e do pluralismo político-ideológico. (Negri, 2010:15).

Verifica-se então a importância dessa categoria, tanto no que se refere ao desafio de se construir uma democracia que integre seus aspectos formais e de conteúdo, como na estruturação das propostas contra-hegemônicas de democracia, principalmente em sociedades muito desiguais e heterogêneas.

A esfera da participação, se desenvolve também em um espaço de articulação nas democracias reais, podendo se transformar em problema estrutural nas sociedades contemporâneas. Análises sobre expansão da democracia identificam a participação como um patologia<sup>128</sup>, fruto do fortalecimento do capitalismo global e da captura da democracia liberal pelo neoliberalismo fazendo desaparecer a proposta da gramática social e acordo de convivência cidadã próprios da primeira.

A perspectiva de perda ocasionada pela substituição entre as duas propostas confronta essencialmente a primazia do econômico sobre as aspirações de emancipação social acalentadas pelas classes populares com sua luta contra a dominação. A democracia liberal nomeia a existência de dois mercados diferentes e separados. Um mercado político com pluralidade de idéias, valores sem preço com a clara função de alimentar a vida democrática. O outro, o mercado econômico onde circulam bens e serviços e valores que tem preço.

Diferentemente, a democracia neoliberal é instrumental, submissa a quem tem poder econômico. No contexto do capital sem fronteira, a concentração de privilégios está a atrelada a suportes institucionais que se situam fora do Estado nacional, fragilizando internamente a margem de negociação política, deixando ao mercado o papel de mediador de todas as demandas da sociedade. Nele os valores políticos tem que funcionar de acordo com os

---

<sup>127</sup> NEGRI, C. *Transformações econômicas e democracia liberal: a via chilena do socialismo e o conflito da propriedade privada*. Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas, V. 4, n.2, 2010

<sup>128</sup> SANTOS, op. cit; p. 124

critérios dos ativos econômicos, onde tudo se compra e tudo se vende, contribuindo para diluição do sentido comunitário da ação política.

Essa transformação incorporada nas rotinas dos procedimentos formais do sistema democrático, são ameaças que causam tensões e duas patologias que comprometem o jogo democrático. A patologia da representação, como um elemento de constituição da democracia revela seu aspecto negativo. A percepção de afastamento entre os interesses de representados e representantes, descaracteriza o processo de delegação de poder. Em algumas situações a maioria dos representados não se reconhece nos representados.

A constância da patologia da representação vai aos poucos se transformando na patologia da participação. Os cidadãos se convencem que seu voto não muda as coisas, pois identificam que aqueles escolhidos para decidir por delegação, depois de eleitos se desvinculam de suas propostas submetidas e aprovadas pelo eleitorado para atender interesses pessoais ou dos grupos poderosos social e economicamente. Deixam então de votar dando origem ao absentismo que compromete outras etapas do processo democrático.

A retomada do discurso político da democracia como instrumento capaz de exprimir o interesse mais amplo da sociedade, reunindo os seus membros em torno de um mesmo objetivo para iniciar um ação política efetiva, vai requer a aceitação da democracia e seus elementos chaves por todos. Retomar o interesse pela política, com adesão comprometida implica em fortalecer os marcadores da democracia estruturantes de seus aspectos positivos como: as eleições livres, o estado de direito, o pluralismo e outros.

Nas eleições livres, os cidadãos podem por direito, votar e ser votado. Todos os votos tem o mesmo valor, independentes de convicções políticas, religiosas ou qualquer outra forma de classificação do indivíduo. Elas devem ser secretas, realizadas periodicamente e seus resultados aceitos por todos como legítimos. A existência de um estado de direito com princípios e procedimentos, deve assegurar liberdade, garantir a participação do indivíduo na vida política.

O pluralismo na democracia sugere que convivem na sociedade inúmeros e diferentes grupos de interesses, constituídos livremente para em concorrência, influenciarem nas decisões sociais e políticas. Quando analisado sob a perspectiva da institucionalização dos governos, o pluralismo se traduz na existência da oposição e na estruturação de normas e mecanismos que permitam o enfrentamento das mais diferentes opiniões, reconhecendo-as merecedoras de encaminhamento de acordo com os princípios de participação e liberdade do sistema democrático.

Indo um pouco mais além, para que a democracia se consolide enquanto prática social, engajada e consciente, a educação é o recurso considerado desde *Mill que ressaltava em suas reflexões a importância de se educar o eleitorado para obtenção de votos cada vez mais conscientes e responsáveis*<sup>129</sup>. Nas teoria contemporâneas, essa é também proposição pela aceitação das imperfeições e incompletudes do sistema democrático, sempre se refazendo.

A educação pública é a forma referida como de maior eficácia para transformar os valores e a cultura política tendo em vista a uma concepção da democracia que contemplem seus aspectos formais e de conteúdo. Cabe ressaltar que a educação nesse caso é também ação que depende de participação em muitas esferas da atividade política.

Todo esforço empreendido teve como pretensão evidenciar aqui o lugar singular da participação como categoria que perpassa a democracia moderna. Do mesmo modo, como a compreensão da ditadura é sempre facilitada a partir da contraposição com a democracia, a participação é também ponto de convergência entre as duas realidades políticas, conforme reflexão a ser desenvolvida a seguir.

Conceitualmente referida como ação de impor, infligir, a palavra ditadura tem sua origem na antiguidade romana. Como todo conceito historicamente situado, ele também se modificou, assumindo uma conotação negativa bem diferente de sua origem. A perspectiva temporal identifica sua origem na sociedade romana republicana<sup>130</sup>. Na concepção clássica, a ditadura possuía uma conotação positiva, vinculada a uma magistratura monocrática, com poderes extraordinários, mas legítimos e limitados no tempo. Essa percepção é partilhada por escritores como Maquiavel e Rousseau que também deram um juízo positivo para a ditadura.

O ditador nomeado excepcionalmente em casos de guerras ou revoltas, tinha como atribuição primeira organizar o governo e o Estado em períodos de caos administrativo. A excepcionalidade que caracterizava a ditadura nesse período vai definir no entanto, que as atribuições do ditador fossem claramente definidas, levando em consideração a temporalidade da função. A revogação imediata dos poderes concedidos ao ditador assim que seu trabalho terminava, foi outro parâmetro de controle utilizado decorrente do caráter emergencial que se imprimia a ditadura.

Seus limites também incluíam prazo máximo de seis meses para execução das atividades excepcionais, impossibilidade do cônsul se autonear-se como ditador, proposição de emergência sempre julgada pelo senado. Assim, originalmente, a ditadura era uma instituição legal, uma vez que estava prevista em lei, e era recurso para suspender a

---

<sup>129</sup> PATEMAN, C. op. cit, p.30-31

<sup>130</sup> STOPPINO, M. in BOBBIO, N, MATTEUCCI, N e PASQUINO, G. op. cit.; p. 368-379



ordem constitucional, sem com isso comprometê-la em sua integridade ou permanência. Portanto, a ditadura romana era claramente definida e delimitada na autorização, nos fins e na duração<sup>131</sup>. Denominada de ditadura constitucional, hoje não essa proposta não encontra correlação com os regimes de exceção registrados na modernidade, ela é peculiar a esse realidade política.

Com a ascensão da sociedade burguesa e dos Estados liberais no ocidente, a democracia passou a ser considerada a melhor forma de governo, principalmente por ser oriunda do projeto político vencedor, o projeto político burguês. Daí em diante, o termo ditadura passou a designar todos os governos não democráticos. Assumindo assim, o significado negativo, em contraposição aos valores burgueses, que conferem a democracia, a hegemonia de ação política fundante do proposição do bem comum.

O reconhecimento desse antagonismo, tornou a ditadura objetos de estudos de vários pensadores preocupados principalmente com o seu aparecimento frequente em Estados aparentemente democráticos. Inicialmente, a marca mais evidente a ditadura é ser definida como uma forma de governo na qual as decisões são todas centralizadas num só indivíduo. Sempre classificada como um regime ilegítimo, mesmo quando iniciada sob processo eleitoral em regime democrático, seus objetivos impositivos, fazem com ela acabe cerceando a participação em sua dinâmica.

Reflexões mais elaboradas, a definem como uma forma de relação entre os poderes executivos e legislativos de um Estado<sup>132</sup>. *Como reflexo das contradições de classes se exprimem sempre, e de forma específica, como contradições internas ao Estado, que nunca é, nem pode ser, um bloco monolítico sem fissuras*, as ditaduras são rasuras que acontecem como respostas as crises institucionais do Estado Capitalista.

As teorias de Popper e Neumann, sobre a ditadura são emblemáticas por permitirem uma maior clareza e objetividade com a democracia, estabelecendo fronteiras precisas, que definem uma melhor caracterização da ditadura<sup>133</sup>. Partindo de seus estudos sobre democracia, Popper estabelece os conceitos substantivos de democracia e ditadura, reduzindo as formas de Estado a essencialmente dois tipos antagônicos: aqueles nos quais é possível livrar-se do governo sem derramamento de sangue e aqueles nos quais isso não é possível.

Os primeiros são denominados de democracia e os últimos de ditadura ou tirania. Seu grande objetivo é demonstrar a possibilidade de que a democracia torne o inimigo adversário

---

<sup>131</sup> GALLINDO, B. *Constitucionalismo e justiça de transição: em busca de uma metodologia de análise a partir dos conceitos de autoritarismo e democracia*. Rev. Fac. Direito UFMG, nº 67 ;pp. 75-104, jul/dez, 2015; p.79

<sup>132</sup> CODATO, A. Poulantzias, o estado e a revolução. *Crítica Marxista*, nº 27, 2008; p. 65-85

<sup>133</sup> GALLINDO, B. op.cit. 79-80

e o jogo político civilizado, venha reduzir a belicosidade ao aspecto retórico. Esses pressupostos, proporcionam a teoria popperiana da democracia nas sociedades abertas defesa dos seguintes postulados:

- a) Democracia não é somente governo da maioria (esta pode governar de maneira tirânica), mas aquele regime, em que os governantes podem ser dispensados pelos governados sem derramamento de sangue (possibilidade real de mudança pacífica e institucional);
- b) Regimes políticos são variações das democracias (sociedades abertas) e das tiranias (sociedades fechadas);
- c) A única mudança legal previamente excluída é aquela que possa abalar profundamente ou abolir a democracia;
- d) Proteção às minorias como regra geral (há exceções como os violadores da lei e os ativistas antidemocráticos);
- e) Destruição da democracia implica destruição dos demais direitos (apesar de possíveis e temporárias vantagens econômicas e sociais);
- f) Apresentação de precioso campo de batalha para a realização de reformas sociais sem violência (Popper apud Gallindo, 2015:80)

Mesmo reconhecendo sua importância no processo de traçar os parâmetros de distinção entre os dois regimes para caracterizá-los em seus antagonismos, Gallindo ressalta que a proposta de Popper fica incompleta pela ausência de *contornos mais claros acerca dos diferentes graus de democracia e de autoritarismo existente na diversidade de experiências políticas*<sup>134</sup>. No entanto, a complementação, segundo sua interpretação, é realizada pelas tipologias da ditadura que foram propostas por Neumann.

A ditadura é o governo de uma pessoa, ou grupo de pessoas, que se arroga o direito de exercer o poder, monopolizando-o e exercendo-o sem restrições. Mesmo levando em conta as diferentes gradações de abrangência e nos mecanismos repressivos existentes nos Estados Totalitários, é possível se identificar três tipos de ditadura: a simples, a cesarista e a totalitária<sup>135</sup>. A ditadura simples, possui o poder político monopolizado pelo ditador, que o exerce por meio do controle absoluto dos *meios tradicionais de coerção*<sup>136</sup>. Vinculados ao próprio ente político – polícia, forças armadas, burocracia e o judiciário, nos estados modernos eles cumprem uma função fundamentalmente repressiva.

---

<sup>134</sup> GALLINDO, B. op.cit. 79-80 ibid

<sup>135</sup> STOPPINO, M. in BOBBIO, N, MATTEUCCI, N e PASQUINO, G. op. cit.; p. 375

<sup>136</sup> NEUMANN, apud GALLINDO, B. op.cit. p.81

Não existe a preocupação com a adesão ou apoio da população em geral ao regime de exceção. O mesmo vale para os meios de comunicação como instrumentos de manobra da opinião pública. Confiante no domínio existente nos braços armados do Estado (polícia e forças armadas) e no controle administrativo (burocracia e judiciário). A maior preocupação dos detentores do poder nessa espécie de ditadura parece ser a submissão da população ao projeto de poder em questão. Das ditaduras latino-americanas, O Brasil – tendem a esse primeiro tipo.

O tipo cesarista de ditadura, ocorre quando para o ditador o controle pelos *meios tradicionais de coerção* da ditadura simples, não é suficiente. Conquanto os utilize, o detentor do poder para se manter, faz também uso de um forte apoio popular, conseguindo uma base socialmente firme para ascender e exercer o poder. *As massas populares são mais politizadas e o autocrata necessita de respaldo junto às mesmas, tomando muitas medidas populares (para alguns, populistas), embora continue governando autoritariamente*<sup>137</sup>. Identificada com o culto à personalidade, inspirado inicialmente no exemplo romano de Júlio César e atribuída a ditaduras como a do Estado Novo, com o prestígio da imagem pública de Getúlio Vargas, o peronismo argentino, o bonapartismo francês e, para alguns analistas políticos atuais, o chavismo venezuelano também poderia ser situado nessa perspectiva<sup>138</sup>.

A classificação totalitária da ditadura, corresponde a reunião das características anteriores, e ocorre quando, para a manutenção do sistema autoritário de dominação política, a combinação de coerção monopolizada com o apoio popular não é suficiente. Agrega-se então a esse aparato, o controle da educação, dos meios de comunicação e as instituições econômicas. Além disso...

[...] pode exercer uma pressão propagandística permanente e penetrar em cada formação social, e até na vida familiar dos cidadãos, suprimindo qualquer oposição e até as críticas mais leves, através de especiais aparelhos políticos, de polícia e de terror, impondo assim a aceitação entusiástica do regime a toda população. (Stoppino, in Bobbio, et al, 2008:375)

Fiel a proposta de buscar a objetividade no estabelecimento das características da ditadura, Neumann define como especificidades da ditadura totalitária: a existência de um partido monopolista, a adoção de controles sociais totalitários em lugar dos pluralistas e a

<sup>137</sup> NEUMANN, apud NEUMANN, apud GALLINDO, B. op.cit. p.83

<sup>138</sup> Gallindo se refere a inclusão do Chavismo nessa caracterização como geradora de controversas por esse não se enquadrar no autoritarismo de acordo com os demais exemplos.

confiança no terror enquanto forma de manter a estabilidade do regime a partir de uma permanente ameaça ao indivíduo de utilização da violência desmedida

O primeiro atributo da ditadura totalitária, a existência de um partido monopolista promove normalmente uma destruição da linha separadora entre o Estado e a sociedade, sendo esta última politizada por intermédio do partido único, assimilando, portanto, a concepção ideológica deste último. Por outro lado, o partido único passa a ter um completo domínio do processo de educação e formação dos seus cidadãos e também dos meios de comunicação que servem à propaganda política e ideológica do regime totalitário. No autoritarismo em geral – simples e/ou cesarista – há normalmente um “pluralismo limitado”, uma aparência de pluralismo, ao passo que no *totalitarismo*, inadmite-se mesmo essa pluralidade<sup>139</sup>

Os controles sociais totalitários, ao serem adotados fazem com que a repressão nesse tipo de ditadura não seja atribuição dos tribunais ou da administração pública, mas da polícia política e do partido único, em razão da formação tendencialmente pluralista dos primeiros e autoritária dos últimos. Apoiado no terror como forma de manter a estabilidade institucional autoritária, esse tipo de ditadura faz uso desmedido da violência não-calculável como uma ameaça permanente contra o indivíduo.

É o terror que se assenhora do Estado, pelo uso sistematizado e desmedido da violência arbitrária, tornando-se sustentação e característica do Estado totalitário. Os exemplos clássicos desse regime são as ditaduras da Alemanha nazista, Itália fascista e URSS do período stalinista. O atual regime norte-coreano possivelmente pode ser incluído nesse rol, bem como os regimes comunistas do leste europeu, a exemplo da antiga Alemanha Oriental<sup>140</sup>.

Retomando a perspectiva weberiana dos tipos ideais e a tipologia proposta, o autor reforça a necessidade de entendimento que na realidade, esse esforço teórico visa uma aproximação entre teoria e fenômeno. Isto é, as características aqui descritas possuem poucas possibilidades de serem encontradas de forma completa em uma realidade política. É um recurso de análise importante para definição das fronteiras entre democracia e ditadura.

Corroborando essa perspectiva, é necessário chamar a atenção, quanto os limites do esquema classificatório das ditaduras. A estrutura teórica não corresponde em hipótese alguma, na possibilidade de se imprimir juízo de valor, decorrente da escala de complexidade

---

<sup>139</sup> Gallindo *ibid*

<sup>140</sup> O autor faz uma aproximação entre a ditadura autoritária por ele qualificada e aquela descrita por Orwell, no romance *1984*. Para Gallindo a fictícia Oceania representa o estado totalitário levado as últimas consequências.

estabelecida para cada tipo ditatorial apresentado. Uma ditadura classificada como simples ao ser cotejada as características de uma ditadura totalitária, implica reconhecê-la ou aceitá-la como uma ditadura menos ruim. Elas podem ser diferentes em natureza, objetivos ou até mesmo nas formas de violações dos direitos humanos, mas todas são objetivamente falando – ditaduras. Ou seja, são ditaduras com todas as consequências que o termo carrega em relação a opressão social que promove.

## 2.2. As ditaduras e seus antecedentes na América Latina

As ditaduras surgidas na América Latina no contexto da guerra fria deram início a tempos difíceis na região. Sob a tutela estadunidense, ocorreu a militarização do poder político pela Doutrina de Segurança Nacional que culminou em mais de duas décadas de conflitos e violações sistemáticas de direitos humanos. Foram intervenções patrocinadas para o *reenquadramento dessas sociedades* fortemente mobilizadas por lutas políticas e sociais, em busca de alternativas ao modelo econômico vigente<sup>141</sup>. Concebidas para neutralizar o protagonismo social engajado na luta por transformações estruturais, que foram interpretadas como vinculadas ou influenciadas pelo comunismo internacional.

Ganharam contorno diferentes nos países em que se instalaram, mas mantiveram como pilares de sua implementação a defesa do capitalismo, o combate ao comunismo e a crença na existência do inimigo interno, argumentos utilizados para adoção de meios ilegais e arbitrários em seu combate. No âmbito ainda do compartilhamento, alguns resultados das ditaduras como a redução das questões sociais a critérios técnicos e a submissão ao receituário do neoliberalismo promoveram na região um aprofundamento do capitalismo dependente e periférico.

Na tentativa de despolitização das camadas populares e perseguição aos inimigos do regime, as ações repressivas sem limites, levaram a cabo perseguições, prisões, torturas, desaparecimentos e mortes. A prática sistemática desses recursos com a utilização da burocracia e máquina estatais, deu origem ao terrorismo de Estado com claro viés totalitarista<sup>142</sup>. Para atender seus interesses e não deixar *vestígios*, as ditaduras se preocupavam com a disseminação e aplicação de mecanismos e pactos clandestinos de torturas para encobrir e/ou apagar suas ações que faziam desaparecer os inimigos.

---

<sup>141</sup> PADRÓS, E.S. *América Latina: Ditaduras, Segurança Nacional e Terror de Estado*. R de Janeiro; *História e Lutas de Classes*, nº 4, Jul, 2007; pp.43-49

<sup>142</sup> O termo adotado não se refere ao sentido estrito (partido único e controle absoluto da sociedade pelo estado)

A lógica do esquecimento também esteve presente nas etapas de promoção da reconciliação nacional pós-ditadura. Em alguns países foram adotadas manipulação e anulação da memória como estratégia de seus processos de democratização, muitas vezes em sua face inicial, com o argumento de manutenção da estabilidade política para não comprometer a democracia nascente. No entanto, a escolha...

[...] mais adequada é empreender uma apropriação crítica desse passado político recente, tanto para consolidar nossa frágil cidadania quanto para enfrentar a realidade em que vivemos. Para tanto é fundamental estudar a ditadura ...a fim de compreender a atualidade do seu legado e, assim, criar condições de superá-lo. (Motta, Reis e Ridenti, 2014:9)

Esse chamamento é um sinalizador para o estudo da memória sobre as ditaduras. Não somente enquanto recurso de entendimento sobre as contradições que permeiam a política no continente, mas principalmente, no que se refere ao dilema entre autoritarismo e democracia. *O homem vive no intervalo entre a passado e futuro*<sup>143</sup>, movimento que requer a apropriação das características e eventos que forjaram sua realidade para pensar o futuro com significação.

Diante disso, para se pensar no enfrentamento dos problemas e conflitos políticos que ainda hoje persistem, em graus diferentes na maioria dos países da região, torna-se necessária uma aproximação, por mais frágil que seja, entre eventos e fatos que definem essas realidades históricas. Dentre as singularidades que melhor definem esses países<sup>144</sup> quatro características se apresentam:

- Pobreza crônica de sua população e déficit social. Resultado de um sistema econômico excludente, voltado para os interesses externos, que privilegia apenas uma minoria financeiramente capaz de integrar-se aos definidos padrões de consumo existentes;
- Uma economia ainda agrícola e mineradora, imposta e controlada pelo mercado internacional, com envio dos lucros para os países dominadores;
- Tensões na região entre os projetos populares de governo e o bloco conservador que pode levar a retomada de governos opressores e centralizadores que impeçam o avanço dos movimentos sociais e populares na região, pois quando a coalizão burguesa perde sua legitimidade interna, apela à intervenção externa como

---

<sup>143</sup> ARENDT, H. op cit p.37

<sup>144</sup> MARTINS, 2011; GALEANO, 2010.

instrumento para desmoralizar o novo bloco de poder nacional e retomar o controle perdido sobre o Estado.

- Detentora de péssimas condições de sobrevivências e de trabalho, com super-exploração dos trabalhadores.

Marcada por uma colonização de exploração que resultou em subdesenvolvimento, condição de dependência em relação aos países centrais e região periférica na acumulação do capital em escala global, *Nuestra América*<sup>145</sup> sempre foi vista como território potencial para a expansão do capitalismo; ponto de vista que impediu, o reconhecimento de sua cultura, identidade e complexa realidade ao longo da história.

Formada por uma grande variedade de costumes, tradições e línguas, nela é possível se identificar 5 regiões diferentes: uma *América branca* (a anglo-saxônica e os países do prata), uma *América índia* (os países andinos), uma *América hispano-índia* (as áreas centro-americanas e o Paraguai), uma *América negra* (parte das Antilhas), sem esquecer os países de mestiçagem *multirracial* como o Brasil<sup>146</sup>.

Fruto dos povos que lhes deram origem, sociedades multifacetadas, com matizes e exceções que as diferenciam, as nações latino-americanas apresentam semelhanças que se tornam fator de agregação regional. Além do passado colonial, a influência dos militares na política regional são marcantes nas histórias da grande maioria dos países, aspecto essencial para compreensão dos processos político, social e cultural de suas trajetórias.

O reflexo e alcance disso são identificados nessas sociedades, como a base de seus sistemas, em decorrência das formações recebidas por seus militares, após os processos de independência. As forças armadas enquanto instituições, refletem as particulares e representam o grau de complexidade dos Estados e suas influências no continente. Acompanharam as mudanças e consolidação dessas estruturas, como símbolo da soberania nacional, desde o século passado.

Mantiveram relações estreitas com os governos no continente cujo ajustamento ao contexto histórico foi determinante na sua evolução, permitindo classificar em três etapas a evolução do seu papel na política<sup>147</sup>. A primeira, que vai aproximadamente de 1860 a 1920 foi

---

<sup>145</sup> Expressão de José Martí para designar as nações latino-americanas, que reorganizadas, após a superação de seu passado colonial, poderiam fazer frente aos desafios do mundo moderno e o apetite expansionista dos EUA.

<sup>146</sup> OSCAR, A.J. *História das Sociedades Americanas*, S Paulo: Record; 2010:21.

<sup>147</sup> ROUQUIÉ, A. e SUFFERN, S. *Os militares na política latino-americana após 1930*. In: BETHELL, Leslie (org). *História da América Latina: (vol. 7). A América Latina após 1930: Estado e Política*. São Paulo: Edusp, 2009.

a de criação dos exércitos modernos. Entre os anos 20 e 30, segunda etapa, se inicia a era militar, quando as forças armadas profissionais começam a desempenhar um papel importante na vida política. A partir dos anos 60, o papel dos militares adquiri um tom internacional sob a hegemonia estadunidense.

Após a segunda Guerra Mundial, os EUA e URSS assumiram posições divergentes no cenário internacional. A URSS optou pela expansão ideológica (patrocínio ou apoio a ações desestabilizadoras dos regimes opositores). O governo americano, estabeleceu um intenso intercâmbio militar com os países latino-americanos, para propagar as suas ideias a respeito da segurança nacional, elegendo o comunismo como inimigo da democracia e da liberdade.

Inicialmente, a divulgação dessa campanha na América Latina se deu por persuasão, por meio de treinamentos e manobras militares conjuntas, que acabaram definindo a hegemonia norte americana na região. A partir de então, ocorreu a mudança do foco da seguridade para a perspectiva de defesa nacional. Sob a configuração da Guerra Fria<sup>148</sup> e o impacto da revolução socialista em Cuba, houve incentivo a golpes de estado na região que deram origem a grande maioria das ditaduras aqui implantadas na década de sessenta com base nos preceitos da Doutrina de Segurança Nacional – DSN.

Elaborada pelo National War College e disseminada pelas escolas militares, dentre as quais se destaca a Escola das Américas<sup>149</sup>, a DSN foi a base da formação profissional e ideológica da oficialidade latino-americana. É desse grupo de militares que posteriormente sairão os líderes dos golpes e ditaduras que foram concretizados na região. Essa doutrina tinha como uma de suas principais premissas, a rejeição da ideia da divisão de classes sociais, visto que as tensões inerentes as interações nessa perspectiva conflitam com a visão de unidade política que a permeia instrução para ação e que marcou as ditaduras da região<sup>150</sup>. Nesse ponto de vista, o cidadão não se realiza enquanto indivíduo em função de uma unidade de classe. É somente a consciência de pertencimento a uma comunidade nacional coesa que potencializa o ser humano e viabiliza a satisfação de suas demandas.

Desse modo, todo cidadão que se identificasse com tais ideologias deveria ser tratado como inimigo perigoso aos interesses da nação, considerado subversivo, como alguém que não pertence ou não tem direito de pertencer à nação. O conflito interno era visto como fruto de uma inspiração ideológica, cujo objetivo era subverter a ordem vigente, promoção de

---

<sup>148</sup> Situação em que as duas grandes potências mundiais não declaravam a guerra entre si, toda a pressão era movida pela implantação do terror em suas áreas de influências.

<sup>149</sup> Localizada no Canal do Panamá, cujo nome potencializou a perspectiva de que guerra contra o comunismo era de caráter continental.

<sup>150</sup> PADRÓS, E S. *Repressão e Violência: segurança nacional e terror de Estado nas ditaduras latino-americanas*. In FICO et all. *Ditadura e Democracia na América Latina*. Rio de Janeiro: Ed FGV, 2008.



guerrilhas, agitação de massa e atos terroristas financiados externamente. Isso modificou totalmente a percepção que se tinha sobre o que era o inimigo, que agora pode ser qualquer cidadão do território nacional.

A doutrina expressava a tensão que se instalou no mundo no período do confronto ideológico, político e econômico entre as duas grandes potências – EUA (capitalismo) e URSS (socialismo). Diante de intensa polarização, mesmo sem declarar guerra, ou até por isso mesmo, essas potências criaram as condições para usar a força, fazer ingerência em outros países e ampliar suas políticas imperialistas ao terceiro mundo. Elas impediam qualquer manifestação de independência em suas áreas de influências, formando blocos pelo emprego da ameaça da potência inimiga, com a finalidade de colocar seu povo e os de seus aliados em confronto.

O cerne da DSN era a impossibilidade de neutralidade entre as ideologias em confrontação no cenário mundial e a existência do perigo comunista dentro de cada território nacional. Além de modificar a visão tradicionalmente propagada sobre guerra, onde o oponente está além das fronteiras nacionais, ela propagava a guerra total. Até então, a guerra era politicamente declarada, tinha uma natureza limitada e quase sempre envolvia duas nações (ou blocos de países) no conflito, uma agressora e outra agredida<sup>151</sup>. Sem esses limites, a ausência da demarcação da área de conflito e a da separação entre agressor e agredido, como preceituado naquela conjuntura, uma atuação diferenciada se tornou necessária.

Diante do objetivo das estratégias e táticas de guerra serem aplicadas em diferentes contextos, como também no meio da população civil<sup>152</sup>, a guerra a ser travada deveria ser física e psicológica, para o enfrentamento daquilo que foi materializado nas pessoas simpáticas a qualquer projeto de nação diferente da proposta da potência do norte. A experiência cubana, que derrubou um governo apoiado pelo governo americano, aumentou a tensão ideológica em relação a região. Vista com simpatia pelos governos locais, assumiu o papel histórico ao colocar na ordem do dia o socialismo como referencial alternativo para os anseios de mudanças na América Latina.

A intervenção dos Estados Unidos, especialmente no cone sul, começou a se justificar pela proteção que deveria proporcionar esse território para impedir a “infiltração” financiada pela União das Repúblicas Socialista Soviéticas (URSS). Todo o esforço do Estado deveria

---

<sup>151</sup> ANGELO citando ALVES, op cit.

<sup>152</sup> A explicação de JOFFILY (op.cit) sobre a estrutura da ditadura brasileira me parece adequada para explicar o emprego desses métodos não convencionais de combate como “guerra suja” diante da desproporção de forças e aparatos entre os lados em confronto.

ser o de resguardar a ordem democrática contra a guerra revolucionária e subversiva para evitar a “cubanização” da região.

No sistema de segurança continental apoiado na DSN, se privilegiava o tema da segurança coletiva contra o perigo da subversão<sup>153</sup> e assim se legitimava a interferência dos EUA no continente em defesa do mundo livre. O cenário que se delineou daí em diante, foi de troca de governos eleitos democraticamente, por meio de golpes de Estado, exceção feita ao Paraguai. A instabilidade em alguns países diante da crise do populismo<sup>154</sup> ocorrida em décadas anteriores, foi um elemento facilitador dessa ruptura repentina da ordem institucional.

O golpe de estado como via de exceção da tomada de poder, é característica de momentos históricos onde os grupos políticos de oposição retiram o controle do Estado das mãos de governo constitucionalmente eleito. É um movimento que ultrapassa a legalidade e por isso requer apoio, por isso recorre as forças de segurança e/ou aparatos militares. No golpe de Estado<sup>155</sup> é comum a utilização da força, execução e perseguição dos opositores, suspensão do poder legislativo; execução de regimes de exceção e novos procedimentos jurídicos.

Diferentemente da revolução que implica em transformação política radical como condição inevitável de um progresso coletivo, o golpe de Estado inevitavelmente se atrela a interesses individuais ou de grupos, onde a liderança assume o poder sem limites. No caso específico das ditaduras do cone sul, o apoio interno se respaldou na crença compartilhada pelas diferentes nações, de que as forças armadas além de representarem a soberania nacional, somente ela conduziria com efetiva relevância, um governo forte, capaz de garantir a defesa contra os comunistas, diante do caos disseminado em relação ao perigo vermelho para o continente.

Na disputa ideológica entre capitalismo e socialismo por áreas de influências, as classes conservadoras locais apoiaram a instituição de governos militares. Além de se satisfazer a percepção dominante na região quanto ao papel das forças armadas, já referido anteriormente, essa proposta encontrou respaldo na visão geopolítica da DSN que apoiava

---

<sup>153</sup> ANGELO, V A. *Ditadura Militar, esquerda armada e memória social no Brasil*, 2011. JOFFILY, M. *O aparato Repressivo: da arquitetura ao desmantelamento*. In Reis, Ridenti e Motta. *A Ditadura que mudou o Brasil*. R de Janeiro: Zahar, 2014.

<sup>154</sup> Populismo é uma visão idealizada de povo, que nega a luta de classes, o internacionalismo do proletariado e qualquer mudança pela via revolucionária do socialismo. Prega a conciliação de classes para conseguir o desenvolvimento econômico nacionalista e autônomo.

<sup>155</sup> O golpe de Estado pode também ser deflagrado por governos instituídos que querem aumentar seu poder, como exemplo temos o Estado Novo implantado no Brasil por Vargas em 1937. Ele forjou um ataque comunista ao seu governo, o que lhe possibilitou decretar o estado de sítio, fechar o congresso e iniciar um governo ditatorial.

preferencialmente, estruturação de um Estado militar absoluto, identificado ao mesmo tempo à vontade de um líder individual (ditador) ou coletivo (Forças Armadas), dotado de um poder discricionário, sem outros limites que não fosse a sua própria moderação<sup>156</sup>. O que prevaleceu nessa perspectiva foi uma visão belicista do processo social, capaz de converter todo e qualquer cidadão em possível inimigo. Como se situa na existência de um conflito não declarado, transforma toda e qualquer divergência política numa guerra interna.

Em acréscimo a essa explicação, pesquisas recentes alinham a adesão do segmento civil aos golpes militares a incapacidade da burguesia latino-americana de manter a sua dominação sobre os trabalhadores em um sistema democrático e republicano. Com isso elas se aliam as forças externas<sup>157</sup> permitindo o terrorismo de estado para garantir a exploração do trabalhador e assegurar o fluxo do capitalismo<sup>158</sup>. Nesse movimento civil são partícipes as oligarquias, o empresariado, a classe média e até mesmo a igreja católica, reforçando a evidência das relações de tais golpes com os interesses do capitalismo americano, que se constituiu na força externa da equação política para a implantação das ditaduras.

O que se pode inferir é que a despeito das motivações, o que de certa forma se conseguiu nesse contexto foi reforçar o pressuposto que o combate se iniciava pela ameaça que provinha dos cidadãos comuns, fossem eles imbuídos de ideais comunistas<sup>159</sup> ou somente contrários a qualquer dimensão do regime. Essa doutrina onde foi aplicada fez a política deixar de ser uma arte civil para transforma-se em arte militar, implantando uma estrutura de informação e repressão para poder combater o que estava disperso, pois este podia se disfarçar em cidadão comum.<sup>160</sup>

Perante aos desafios decorrentes da inserção dessa nova lógica de guerra e com base num visão de salvação nacional, as forças armadas da região construíram um discurso político-econômico, com característica comuns, dentre os quais se destacam além do papel do inimigo interno, a utilização da violência legitimada pelo Estado para restabelecer aquilo que era considerado perturbação da ordem vigente.

Para fazer com que indivíduos ou grupos renunciassem as suas convicções, valores e desejos para aceitação daquilo que era reconhecido como importante pelo regime para a coesão e paz social, uma vasta diversidade de ações foram implantadas como: suspeição, censura, perseguição, cassações, intervenções, ameaças, vigilância, leis autoritárias entre

---

<sup>156</sup> ANGELO, citando Borges, ao explicar o Estado militar a partir das semelhanças com a Teoria da ditadura soberana de Karl Schmidt. 2011; p- 45.

<sup>157</sup> No nosso caso os EUA.

<sup>158</sup> PADRÓS, op.cit p. 145.

<sup>159</sup> JOFFILY, op cit.

<sup>160</sup> ANGELO. Op. Cit p. 45.

outras medidas que compunham o receituário de controle das ditaduras. Essas estratégias reforçavam na população a necessidade de uma vigilância permanente contra a influência do comunismo.

Outra característica compartilhada entre as sociedades do cone sul, foi a adoção de um projeto de desenvolvimento com segurança, que colocava os militares como salvaguarda dos anseios nacionais no terreno das políticas socioeconômicas, na medida em que se entendia que os eles compunham o único corpo social apto a transformar o caos instalados pelos subversivos, em paz e estabilidade duradoura. Com isso ocorre a propagação do planejamento tecnocrático, ajustado aos interesses do capital nacional e internacional.

No plano econômico, a estratégia para o enfrentamento em escala continental contra o contágio revolucionário, os EUA decidiram iniciar um programa de ajuda financeira para o desenvolvimento dos países latino-americanos. A Aliança para o Progresso, que se propunha a aproximar os países pela cooperação e estabelecer as bases para futuras mudanças estruturais por meio de aporte financeiros do governo e da iniciativa privada norte-americanos, na prática se rendeu as flutuações e ditames da política externa imperialista.

Como uma Imposição unilateral, firmada de forma bilateral e aberta multilateralmente para qualquer país do continente, exceto para Cuba, a proposta dessa política foi operacionalizada por financiamentos econômicos, incorporados a dívida externa, com a garantia de não alinhamento de não alinhamento as ideias de cubanização ou sovietação.<sup>161</sup> Na prática as únicas reformas produzidas pela Aliança para o Progresso foram aquelas que do tipo paternalista, vinculadas ao desenvolvimento econômico no marco do sistema dependência existente.<sup>162</sup> Concebida para ser um meio reformista em defesa da democracia ela acabou incentivando e apoiando os golpes militares que derrubaram presidentes eleitos pelo apoio popular que marcaram os países latino-americanos a partir da década de sessenta.

Todos os governos depostos foram acusados de vínculos com a onda comunista por estabelecerem outra perspectiva, ampliando seu campo de negociação para além das relações com hegemonia americana no continente. Embora não se tenha confirmado um alinhamento com Cuba ou URSS em relação aqueles presidentes depostos, é possível se identificar nesse período a existência de uma onda fascista e o alinhamento das elites e ditadores locais com os EUA.

---

<sup>161</sup> NOVION, J de. *INTEGRACIÓN ECONOMICA y SEGURIDAD CONTINENTAL: la lucha armada em América Latina y Caribe em perspectiva histórica, comparada y macro-regional*. Revista de Sociedad, Cultura y Política em América Latina, Vol. 3; nº3, 2014 (119-134).

<sup>162</sup> BOERSNER, D. *Relaciones internacionales de América Latina. Breve historia*. Caracas, Ed. Nueva Sociedad, 1996.

O binômio segurança e desenvolvimento, se caracterizou como um processo de exclusão econômica e social, concentrador de renda, elitista e totalmente voltado para as necessidades internacionais. Como um projeto de nação, esse tipo de desenvolvimento não encontraria respaldo num processo eleitoral, precisando portanto, de um regime autoritário que lhe desse o respaldo necessário para garantir os interesses estratégicos e privilégios econômicos dos Estados Unidos no continente.

Na América do Sul se implantou um grande laboratório para as experiências neoliberais, onde prevaleceu a ortodoxia do mercado livre, a sobreposição da ciência sobre as escolhas subjetivas na definição das regras da economia. Sua implementação requereu privatizações de empresas estatais, corte de gastos públicos, desregulamentação de serviços, fim de benefícios trabalhistas, exigindo o monopólio ideológico para que o equilíbrio de mercado não sofra interferências de visões alternativas sobre os fluxos econômicos<sup>163</sup>.

Inicialmente, este receituário ao mesmo tempo que reprimia toda e qualquer forma de oposição, proporcionou na maioria dos países a recuperação econômica, crédito que recaía na força da gestão adotada pelos militares. Como um regime repressivo e planejado, essa forma de capitalismo promoveu o terror impondo aos que resistiram a perseguição, tortura, desaparecimento forçado ou a morte, dentre outras violações dos direitos humanos.

Outros métodos pouco convencionais foram combinados, aos preceitos elencados sobre a DSN, como a propaganda maciça para persuadir a população sobre os perigos representados por propostas progressistas ou socialistas e posteriormente, para promover as mudanças socioeconômicas ocorridas na sociedade após a implantação da ditadura. É bom não esquecer que a América Latina, desde sua formação como um conjunto de Estados independentes, em diferentes momentos contou com a ditadura em seu território, fazendo dessa temática uma recorrência em sua história.

Definida como um sistema político em que o poder absoluto está entre as mãos de um único homem (ou de um grupo restrito) enquanto representante de um partido único, a ditadura no ocidente hoje em dia é sempre associada imposição, a ilegitimidade. Entretanto, na *Roma* antiga o seu significado era diferente, relacionado ao poder conferido em situações excepcionalmente graves a pessoa designada pelo Senado, com seus atributos e objetivos definidos constitucionalmente.<sup>164</sup> Sua finalidade era suspender temporariamente a ordem institucional a fim de preservar a integridade e permanência do governo existente. Possuía restrição temporária e limitada. Não podia revogar ou mudar a constituição, declarar a guerra,

---

<sup>163</sup> Gonçalves, 2012; Klein, 2007.

<sup>164</sup> STOPPINO, M. IN: BOBBIO, MATEUCCI e PASQUINO.op. cit, p.369-379.

não tinha competência na jurisdição civil como impor novos ônus. Os decretos emitidos no período de exceção tinham valor e não comportavam apelação pelo cidadão.

No século XVIII, com a Convenção Nacional de 1793<sup>165</sup>, foi instituída a *Ditadura Revolucionária* que tinha a função de fundar um novo regime sobre a ruína daquele que o precedeu – a monarquia. No século XIX, no marxismo comunista, a ditadura aparece como sistema de governo possível a grupos. Ao se referir a *Ditadura do Proletariado*, Marx adere a essa perspectiva, como um período de transição entre o capitalismo e o comunismo. Etapa necessária para a depurar a resistência dos exploradores e disciplinar os explorados conduzindo todos ao comunismo. Essas duas inflexões se aproximam da perspectiva romana por causa do caráter temporário prevalente. O aspecto positivo da romana é a defesa da ordem constituída e das duas outras é a proposta de preparar o caminho para uma sociedade mais justa.

Com a ascensão dos estados liberais e da burguesia no século XIX, o conceito de ditadura assumiu valor negativo se o contrapondo de democracia, passando a designar todo tipo de governo não democrático que onde a concentração e caráter ilimitado de poder, que traga o autoritarismo como substrato das suas ações.

A ditadura ou estado de exceção, é um período em que as leis existentes são subordinadas à vontade – arbitrária – dos homens do poder<sup>166</sup>. É um governo que dispensa a consulta popular, autoritário, que cancela a liberdade de expressão e de imprensa; proibi ou controla os partidos políticos, persegue, tortura e mata. Nela a negação dos valores democráticos e o arbítrio do estado, enseja a violação sistemática dos direitos humanos, incluindo os políticos e sociais.

Em nosso continente, opções conservadoras e o estreitamento das relações entre civis e militares, deram origem a políticas de terror que em nome da democracia acabaram permitindo a ditadura militar. Como em todos os regimes militares, as instituições representativas foram abaladas, como os sindicatos e partidos políticos. A utilização do terror como um recurso de dissuasão ou supressão de resistências e oposição nos regimes ditatoriais, é um modelo estatal que se instalou na região através das orientações da DSN e na forma de guerra contra-insurgente<sup>167</sup>.

---

<sup>165</sup> Segundo período da Revolução Francesa, onde o voto universal foi inserido e se instalou um governo de terror comandado por Robespierre, Danton e Marat.

<sup>166</sup> REIS, RIDENTI e SÁ MOTTA. *A ditadura que mudou o Brasil*. 2014:15.

<sup>167</sup> PADRÓS, E.S. op. cit; pp.142-178.

A tese baseada no conceito de autoritarismo-burocrático<sup>168</sup> enquadra este modelo estatal como característico das sociedades capitalistas<sup>169</sup> que se diferenciam do capitalismo central. Não é qualquer tipo de autoritarismo visto que ele é marcado pelas características de cada especificidade histórica em que foi implantado. Mesmo sendo condicionado pelas especificidades do contexto de cada país, o autor identifica nove características do Estado Burocrático Autoritário – EBA para descrever seu modelo de análise das ditaduras latino-americanas:

- 1) Garantir e organizar a dominação exercida através de uma estrutura de classe subordinada as frações superiores de uma burguesia oligopólica e transnacional. A base social do EBA é a grande burguesia, fundamental na lógica do capitalismo enquanto sistema de dominação.
- 2) Formar institucionalmente um conjunto de organizações no qual as mais importantes são aquelas especializadas na coação e dedicadas a normalização da economia.
- 3) Ter como uma de suas grandes tarefas a reimplantação da ordem na sociedade mediante a re-subordinação do setor popular e a normatização da economia.
- 4) Ser um sistema de exclusão política de um setor popular ativo anteriormente, o qual é submetido a severos controle. Esta exclusão é coerente com a meta de impor ordem na sociedade e viabilizar o futuro dentro de seus parâmetros de organização social.
- 5) Junto com a exclusão praticada ocorre a supressão da cidadania e da democracia política e é também a proibição do popular.
- 6) Sistema também de exclusão econômica do popular, promovendo uma particular normalização da economia e um padrão de acumulação de capital inclinados fortemente para os benefícios das grandes unidades oligopolizadas e de capital privado e de algumas organizações estatais, o que acentua as desigualdades já existentes.
- 7) Corresponde e promove uma maior transnacionalização.
- 8) Despolitiza o tratamento das questões sociais.
- 9) Fecham os canais democráticos de acesso ao governo e dos critérios de representação popular ou de classe, porém mantendo-os limitados as grandes organizações, especialmente as Forças Armadas e as grandes empresas públicas e privadas que pertencem a cúpula social.

---

<sup>168</sup> O'DONNELL, G. *El Estado Burocrático Autoritario: Triunfos, Derrotas y crisis*. B. Aires: Fundación Editorial de Belgrano, 1996.

<sup>169</sup> Relações de produção desiguais e contraditórias realizadas no local de trabalho, onde o Estado deve mediar as ações de modo a garantir a reprodução da classe dominada e a preservação das classes dominantes. Em termos de fluxo podemos simplificar: Estado (produção e circulação de poder) e Mercado (produção e circulação de capital).

O EBA é sempre antecedido por uma grave crise econômica e é apresentado como o mediador para a sua superação. Na prática ele vai organizar as relações de dominação da burguesia, sem levar em consideração os interesses gerais, se tornando estruturalmente refratário as questões da democracia e cidadania. Ao impor a subordinação do político ao econômico, as questões sociais passam a ser tratadas de acordo com a neutralidade e objetividade da racionalidade econômica que vai permear as decisões sobre a vida material da sociedade.

O que diferencia o EBA de outros estados autoritários da latino-américa, é seu surgimento como uma reação das classes dominantes e seus aliados para o enfrentamento de uma crise econômica cujo ator fundamental é o militar<sup>170</sup>. A eles foi delegada a tarefa de contenção dos setores populares e o disciplinamento da economia. As ditaduras cívico-militares de segurança nacional foram regimes autoritários, implantados através de golpes de Estado. Com ações inerentes ao regime cujo cerne é a repressão, capaz de gerar uma experiência traumática individual e coletiva.

Os desaparecimentos forçados, massacres, estupros, cerceamento das liberdades individuais, foram as ações com as quais esses regimes escreveram uma história de abusos – de poder e violações dos direitos humanos.

Além da tese do inimigo interno e da nação como uma unidade, a guerra permanente e total foi o pilar para afirmação do papel disciplinador que se esperava da DSN. As normas indicavam que a guerra deveria se efetivar em âmbito militar, cultural, econômico e social. A centralidade no impedimento iminente da ameaça ao capitalismo no continente, reforçada pelo acontecimento do final da década de cinquenta, como a Revolução Cubana; acirrou a tensão ideológica transformando o Cone Sul em palco de disputa.

O terrorismo de Estado foi uma experiência inédita de uma forma de regime, que mesmo nas sociedades acostumadas a intervenção militar, se mostrou como uma dinâmica avassaladora pelo uso da força, promovendo a militarização da vida política e o controle da sociedade, despertando em pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento, tentativas de explicações para aquelas realidades.

Para compreender o essa modalidade de Estado que apelou para o terror como mecanismo de ordenamento da sociedade é necessário ir além da comprovação da tortura ou da censura<sup>171</sup>, é preciso ir em busca do entendimento de algumas das características que compõem o quadro opressivo e cinzento dessas experiências em nosso continente. Mesmo sob

---

<sup>170</sup> O'DONNELL, op cit, p.60.

<sup>171</sup> FICO, op cit p. 153.



a influência das especificidades nacionais, o Terrorismo de Estado conseguiu ser em todas as situações: abrangente, prolongado, indiscriminado, retroativo, preventivo e extraterritorial.

A primeira de suas características, a abrangência, implicou no alcance e no envolvimento de todos os setores da sociedade nas ações repressivas e nas ameaças que marcaram a dinâmica da nova ordem ditatorial. Ele foi um terror prolongado porque suas modalidades foram aplicadas, sempre que necessárias, até o final de cada uma das ditaduras, e suas seqüelas se estenderam no período posterior. Sua ação repressiva contra a população não teve limites. Como terror indiscriminado, na escolha de alvos, inexistiram limites ideológicos, profissionais, religiosos, de classe ou de idade, sendo incorporado como “inimigo interno” uma vasta gama de “novos subversivos” de acordo com a conveniência da resistência encontrada.

Após combater os alvos definidos pela segurança nacional – comunistas, guerrilheiros e outros esquerdistas, a Estado terrorista, desenvolveu a prática de vasculhar, no passado das pessoas, suas simpatias políticas, militâncias sindical ou estudantil, ou qualquer outra atitude que colocasse em questão sua fidelidade ao novo regime. Esses poderiam se tornar critérios para condenação ou enquadramento como “inimigo interno”.

A forma preventiva de atuação do terrorismo de Estado, se valeu da propagação da cultura do medo e isolamento das vítimas. As incertezas e inseguranças fruto das punições sem limites ou do medo de ser objeto delas, gerava nas demais pessoas cautela, alienação, indiferença e passividade. Isso enfraqueceu ou eliminou os laços de solidariedade existentes na sociedade, onde era consenso era de que qualquer desvio do modelo padrão de comportamento aceito pelo terrorismo de estado, poderia ser punido pela acusação de subversão.

A espionagem, o controle, a vigilância de várias natureza, práticas correntes no modelo de Estado em foco, ultrapassou as fronteiras, seja no sentido individual – atingiu a vida privada das pessoas, seja no sentido nacional – onde as perseguições ao inimigo poderiam ser realizadas nos espaços internos de embaixadas, fronteiras vizinhas e o território de outros países. O importante era, fechar o cerco as comunidades exiladas, por meio de esquemas repressivos binacionais ou de sofisticadas coordenações de ações conjunta entre os países do Cone Sul. Nesse caso específico, o exemplo mais emblemático é a Operação Condor<sup>172</sup>, uma etapa surpreendente e terrível do plano de combate ao marxismo na região

---

<sup>172</sup> CALLONI, S. *Operación Cóndor: Pacto Criminal*. La Jornada, Ediciones. Ciudad de México, 2001. A autora explica que como Ave de Rapina a Operação Condor foi ágil e eficiente na captura de suas presas.

que foi desenhado em Washington e produziu uma tragédia continental sem comparação na história de nosso passado.

Inspirada, apoiada e financiada pelos EUA no contexto do anticomunismo patológico, a Operação Condor foi um arranjo entre os serviços de inteligência, polícias políticas e comandos militares entre os seis países do Cone Sul Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai. Concebida para atuar de maneira colaborativa contra a comunidade de exilados dos países membros do pacto clandestino, a operação foi a repressão exacerbada que não reconheceu fronteiras e nem limites, promovendo um genocídio regional, onde ideologismos e fundamentalismos resultaram em alianças e acordos terríveis que se refletem até hoje nas sociedades da região.

Nome em código para a relação de coleta, armazenamento e intercâmbio de informações entre os serviços de inteligência regionais, a Operação Condor, elaborou e executou crimes políticos assombrosos contra os movimentos de esquerdas, preferencialmente utilizando mecanismos de ocultação das ações conjuntas para ampliar a guerra suja. Inicialmente somente no Cone Sul, mais tarde incluindo ações nos EUA e Europa.

A Operação Condor significou a “continentalização da criminalidade política” na região, não só pelas operações clandestinas executadas, mas por se utilizar também de forças paraestatais e forças opressivas locais. Por meio de instrução militar e ideológica disseminada pela CIA<sup>173</sup> e utilizando-se da assistência técnica, instrução sobre aplicação e fornecimento de instrumentos e “novas tecnologias” de torturas como choques elétricos, fabricação de bombas, entre outras atividades “não convencionais” de guerra, grupos operativos ilegais unificaram seus aparatos repressivos para fortalecer a cooperação regional. Foram anos de terror, cujo objetivo era exterminar os grupos de esquerdas, subversivos, comunistas e seus simpatizantes que segundo o discurso conservador-militar iriam tomar o poder por vias revolucionárias nos diversos países do continente.

Na prática, a operação contou com o suporte das escolas nacionais de guerras, que disseminaram os ensinamentos recebidos sobre a repressão com tortura psicológica, refinando a forma de combater a resistência. Nos anos do Lobo ou do medo<sup>174</sup>, a destruição física e ideológica de militantes, com as mortes de lideranças e de intelectuais, banimento e perseguição de partidos políticos, sindicatos, organizações estudantis e de Direitos humanos foram práticas contínuas, a margem da lei da conexão internacional.

---

<sup>173</sup> Agência Central de Inteligência. Órgão civil do governo americano responsável por investigar e fornecer informações ao senado sobre segurança nacional. Se engaja em atividades secretas a pedido do Presidente dos EUA.

<sup>174</sup> CALLONI, op. cit, p.11.

Se inicialmente a Operação Condor se preocupou basicamente com obtenção de informações e colaboração entre as polícias secretas dos países signatários para reprimir seus adversários políticos, o endurecimento das ações evoluiu para violência, com troca de presos políticos, sequestros e assassinatos num total desrespeito aos Direitos Humanos.

A repressão em suas mais diversas facetas para expurgar a oposição, na proporção da ação em rede e da concepção da unidade política, fez da Condor uma operação regulada pela ilegalidade e o traslado de detidos ou presos políticos entre os países sem autorização legal. A ilegalidade foi operacionalizada com a utilização de grupos de segurança policial ou militar que perseguiram, faziam controles telefônicos e de correspondências e outros dados confidenciais na tentativa de identificar o que poderia ser classificado como ação subversiva. A circulação de presos políticos entre os países participantes sem qualquer respaldo legal, visava capturar os “inimigos” dos regimes e submetê-los a torturas, desaparecimentos e outras práticas violadoras dos direitos humanos, de acordo com a necessidade do(s) país(es) envolvidos na operação.

Independente da nacionalidade, a rede formada entre os países com ímpeto militar, instrumentalizou ameaças, perseguições, infiltrações nos grupos identificados como inimigos nos seis países da região, facilitando o emprego do terror como recurso da eliminação de resistência e oposição. Apesar do apoio externo, um paradoxo da Operação Condor que não é aparente, é que as ditaduras implantadas na região, proclamavam um discurso ultranacionalista, conseguiram instaurar uma ação contrarrevolucionária internacional do terror<sup>175</sup> para defender a estabilidade do regime contra qualquer oposição.

A originalidade das ditaduras com base no sistema de segurança implantadas no cone sul, foi a junção entre o Estado repressivo com a exigência de abertura dos mercados nacionais pelos setores econômicos internacionalmente hegemônicos<sup>176</sup>. A dinâmica dos novos regimes criminalizou os movimentos sociais, desestruturou partidos e organizações revolucionárias, destituiu governos populistas ou progressistas que vislumbravam uma alternativa ao capitalismo vigente, apoiou inúmeros grupos paramilitares de extrema direita brutalizando as sociedades integrantes desse pacto sob o signo do terrorismo de estado<sup>177</sup>.

---

<sup>175</sup> GAUDICHAND, F. *La sombra del condor contra revolución y terrorismo de Estado Internacional em el Cono Sur*. Revista Dissidences, Centro de Estudios Miguel Enríques. [www.rebellion.org/hemeroteca...](http://www.rebellion.org/hemeroteca...) Acesso em mai/2016.

<sup>176</sup> Padrós, op cit, p. 156.

<sup>177</sup> GAUDICHAND, F. op. Cit, p. 17.

Colocando o terror como motor da história, esses regimes promoveram uma escala de abusos – de poder e de violação dos direitos humanos que contou com a estrutura do estado na sua efetivação.

A compreensão desse fenômeno político é importante, se não fundamental, para identificar os limites, as possibilidades e os impasses das democracias em construção na Latino América. Após 10 anos de iniciada a ditadura no Paraguai, ocorre o golpe no Brasil que derrubou o governo progressista de João Goulart.

### **2.3 A ditadura no Brasil (1964 a 1985)**

No contexto das grandes revoluções da idade moderna, o conceito de ditadura se expandiu incorporando as qualificações de burguesa ou do proletariado, deixando de ser um exercício de poder monocrático. Ele passa a ser relacionado a uma classe inteira e expande sua esfera de poder. Além da função executiva, ele se estende a função legislativa. A partir de então, assume um sentido negativo cujo marco de inflexão encontra na democracia sua referência.

No Brasil as experiências vivenciadas foram aliadas a presença dos militares, cuja trajetória na política nacional se inicia com a guerra do Paraguai quando acontece uma mobilização mais efetiva da classe militar no país. No entanto, o protagonismo nos acontecimentos nacionais se consolida a partir da Proclamação da República, em 1889 e se estenderá até 1985 ao término da ditadura civil-militar que foi iniciada em 1964<sup>178</sup>. A importância dos militares na condução da política nacional, se inicia com o golpe que terminou com o império, e implantou um governo provisório, chefiado pelo Marechal Deodoro da Fonseca que decretou o regime republicano, federalista e presidencialista. A Assembleia Constituinte elaborou uma nova constituição<sup>179</sup> e foi transformada em Congresso Nacional para eleger o presidente e o vice-presidente do País.

A eleição colocou em evidência o conflito entre os militares e os civis, membros do partido republicano. Os primeiros eram simpatizantes do positivismo<sup>180</sup>, que desejavam o poder centralizado e se opunham ao poder político e econômico dos fazendeiros do café,

---

<sup>178</sup> Fundação Maurício Grabois, 1984.

<sup>179</sup> A nova carta foi inspirada no modelo americana, diferente daquela do regime imperial cujo modelo era francês.

<sup>180</sup> Doutrina de Augusto Comte, estruturada na lei dos três estados – teológico (a imaginação está acima da razão); abstrato (busca da razão) e o positivo (busca-se somente o concreto, o visível, onde a observação se sobrepõe a imaginação) para explicar as relações do homem com o mundo. Uma religião da humanidade cujo pontífice era Comte que só subsistiu no Brasil, após a morte do pensador francês.

classe representante da oligarquia naquela ocasião. Os civis, entretanto preferiam um governo federalista e que mantivesse os privilégios de classes existentes. Tal discordância, rompeu com a união de interesses que tinha dado origem ao golpe.

Duas chapas disputaram as eleições – Deodoro da Fonseca/ Eduardo Wandenkolk e Prudente de Moraes/Floriano Peixoto. O Congresso Nacional pretendia eleger Prudente de Moraes, por considerar Deodoro ligado aos monarquistas, com pretensões de fortalecer seu poder durante o exercício da presidência. Diante de ameaças e pressão dos militares, Deodoro da Fonseca se elegeu por uma pequena diferença de votos. No entanto, o vice-presidente eleito foi Floriano Peixoto, com uma expressiva diferença de votos, ocasionando a ruptura entre os dois grupos políticos majoritários.

Sem apoio no Congresso e do Partido Republicano Paulista – PRP (na ocasião o mais influente partido nacional), Deodoro fechou a casa do poder legislativo, decretou o estado de sítio, promovendo o retorno da aliança entre civis e militares para derrubá-lo. Diante de situação tão desfavorável ele renunciou em 1891, assumindo poder, o vice-presidente com apoio do exército e da marinha, extinguindo imediatamente o decreto que havia fechado o Congresso Nacional.

Posteriormente, um grupo de militares começou a exigir novas eleições para atender o previsto na constituição, caso o presidente ou o vice deixassem o governo antes de completar dois anos no exercício do cargo. Floriano contra argumentava, por entender que a norma só valeria para os presidentes que fossem eleitos por voto direto, o que não era seu caso, que na verdade estava concluindo o mandato fruto da eleição realizada pelo congresso. Na tentativa de solucionar o impasse, ele mandou os militares envolvidos para a reserva e deu origem a uma rebelião armada comandada por Custódio de Melo. Apoiado pelo exército e pelo PRP, Floriano debelou a rebelião<sup>181</sup> e afastou os militares do protagonismo na política nacional.

O retorno dos militares a cena política no Brasil ocorre em 1909, quando a “política do café com leite<sup>182</sup>” começou a entrar em decadência. O Marechal Hermes da Fonseca, foi eleito para a presidência, com apoio dos militares e das oligarquias gaúchas e mineira. Seu opositor foi Rui Barbosa que contava com apoio de São Paulo e Bahia, delineando uma candidatura em oposição a proposta dos militares.

Diferentemente do que vinha acontecendo até então, aqui se instaura um alinhamento entre os interesses das oligarquias, principalmente a gaúcha e a mineira, e militares. Hermes

---

<sup>181</sup> A partir desse fato, Floriano Peixoto passou ser apelidado de Marechal mão de ferro.

<sup>182</sup> Denominação do revezamento feito na política entre representantes do estado de São Paulo (produtor de café) e Minas Gerais (produtor de leite) que eram as maiores potências econômicas entre os estados daquele período.

da Fonseca promoveu intervenção nos estados onde havia resistência oligárquica a seu governo, recuperando o prestígio da política café com leite, mesmo diante de um presidente do congresso líder da oligarquia gaúcha – Pinheiro Machado que lhe fez oposição, concluiu o mandato regularmente.

Em 1922, um novo motim militar<sup>183</sup> aconteceu na tentativa de impedir a posse Arthur Bernardes, mineiro, eleito para suceder a Epitácio Pessoa na presidência da república. A disputa se deu entre Bernardes e Nilo Peçanha, candidato apoiado pelos estados do Rio Grande do Sul, Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro que com a participação do exército, marcaram posição, organizando uma Reação Republicana. Da Proclamação da República até 1930, foram 13 os presidentes do país dos quais somente três completaram os mandatos (Floriano Peixoto e dois vices: Nilo Peçanha que substituiu Afonso Pena e Delfim Moreira da Costa Ribeiro que substituiu Francisco de Paula Rodrigues Alves).

Em 1930 um golpe contra a República Velha promoveu a ascensão de Getúlio Vargas, que assumiu características autoritárias e anticomunistas, refletindo as tendências fascistas que prevaleciam no contexto internacional. Apesar de ser um líder civil, Vargas exercia o poder com base no e sob a supervisão do exército (coadjuvado pela Marinha)<sup>184</sup>. Posteriormente, em 1945 os militares tornaram a interferir na política nacional, destituindo Vargas.

Em 1955 apesar de ter ganho as eleições Juscelino Kubitschek - JK precisou do apoio dos militares para tomar posse. Inconformada com a vitória eleitoral da coligação entre JK e João Goulart, a direita concebeu um golpe para impedir a posse do presidente eleito, abortado pelo legalismo do general Henrique Teixeira Lott. Ele foi nomeado Ministro da Guerra e assim sublinhou o caráter relativo daquela democracia, que de certo modo, precisava ser tutelada pelos chefes militares.

Em 1964, os militares baniram do poder o presidente João Goulart, que havia assumido o governo logo depois da renúncia de Jânio Quadros,<sup>185</sup> em 1961, contra a vontade das Forças Armadas e pela vitória de um movimento popular histórico — a Campanha da

---

<sup>183</sup> Bernardes foi indicado por São Paulo e Minas Gerais mediante um acordo que já deixou definido como próximo candidato, o paulista Washington Luís. Conhecido como os 18 do forte (17 militares e 1 civil) desejavam o fim da República Velha e do domínio da oligarquias no poder e defendiam um sistema eleitoral livre de fraudes como: compra de votos, falsificações e violência. Apesar de não conseguirem atingir seus objetivos, 16 foram mortos e os dois sobreviventes presos, o legado dessa luta inspirou os movimentos tenentistas posteriormente como por exemplo, a Revolução Paulista de 1924 e a Coluna Prestes em 1925.

<sup>184</sup> REIS, D. A. *A ditadura faz cinquenta anos: história e cultura política nacional-estatista*. In: REIS, D.A.; RIDENTI, M e MOTTA, R.P.S. *A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014:18.

<sup>185</sup> Presidiu o país somente entre janeiro e agosto de 1961.

Legalidade – liderado pelo então governador gaúcho Leonel Brizola. Com a derrubada do regime constitucional, a ditadura foi imposta, liderada pelos militares que a partir daí tiveram a oportunidade de administrar o estado brasileiro.

O golpe no Brasil buscou legitimidade junto ao segmento da sociedade que se sentia ameaçada por um suposto avanço do comunismo, do sindicalismo e da corrupção. O suporte civil vinha do empresariado nacional e multinacional, oligarquias rurais, setores das classes médias, grande imprensa, instituições religiosas e profissionais liberais<sup>186</sup>. Foi a derrubada de um governo institucional respaldado por outros setores sociais significativos, culminando em prisões, intervenções em movimentos populares e sindicatos, cassações, expulsão de funcionários civis e militares de seus cargos, abertura de inquéritos policial-militares e toda sorte de violência e humilhação contra os adeptos do governo deposto.

Revogaram-se conquistas trabalhistas, o direito a greve foi praticamente suprimido diante das limitações que lhes foram impostas; prisões e processos contra aqueles que eram identificados como comunistas ou reformistas. O governo ditatorial não hesitou em torturar, matar e exilar seus adversários, especialmente aqueles ligados as instituições clandestinas, armadas ou não. Definiu o sistema bipartidário e estruturou uma máquina repressiva estatal com a militarização da segurança pública; criou e especializou um sistema coercitivo para o combate ao crime político, ação de fundamental importância durante a existência do regime de exceção.

Uma abordagem facilitadora para mapear a intensidade das ações e a concentração do exercício do poder durante, costuma-se dividir o período autoritário brasileiro em três fases<sup>187</sup>: a) primeira: vai de abril de 1964 até a decretação do Ato Institucional nº5 – AI5 em dezembro de 1968. Foram quatro anos intensos de denúncia e prisões arbitrárias, violências, torturas e assassinatos. b) segunda: de dezembro de 68 até 1974. Nesses seis anos, os processos de tortura e assassinatos políticos passaram a ser política de estado e começaram a ser executados de maneira metódica, coordenada e generalizada. d) 1975 em diante. Fase marcada pelo desgaste do regime militar, pressões crescentes da sociedade civil, solicitando mudanças. Aqui se inicia a “distensão” com Geisel e a abertura com Figueiredo. Alguns autores ao utilizarem essa divisão temporal, estendem o período repressivo até 1976, quando acontece o extermínio da cúpula do Partido Comunista (PCdo B) pelos órgãos de segurança e informação do exército.

---

<sup>186</sup> Op.cit, p. 31.

<sup>187</sup> JOFFILY, M. *O aparato Repressivo: da arquitetura ao desmantelamento*. In Reis, Ridenti e Motta. *A Ditadura que mudou o Brasil*. R de Janeiro: Zahar, 2014:164.

### 2.3.1 A primeira fase da ditadura

O General *Castelo Branco*, primeiro presidente do regime (1964 a 1967), alinhado ao campo democrático via subordinação aos EUA, diante da polarização estabelecida pela Guerra Fria<sup>188</sup>, rompeu as relações diplomáticas com Cuba; suspendeu a Constituição da República, definiu as eleições para presidente<sup>189</sup>, governadores e vice-governadores como indiretas, nomeação dos prefeitos das capitais pelos governadores, criou o Serviço Nacional de Informação, criação da na Constituição, promulgada em 1967, reforçando o poder do executivo.

Respaldo pelo Ato Institucional nº 1 cassou os direitos políticos de oficiais e graduados militares identificados com as esquerdas. Dentre os civis destacam-se as cassações de JK, Jânio Quadros, João Goulart, Luís Carlos Prestes, Darcy Ribeiro, Rubens Paiva, Celso Furtado desorganizando a cena política nacional, para cumprir um programa que se propunha a eliminar o legado varguista.

Adotou o bipartidarismo, Aliança Renovadora Nacional –ARENA como partido de apoio ao governo e o Movimento Democrático Brasileiro – MDB agregando a oposição ao regime. Aprovou a Lei de Segurança Nacional, instrumento jurídico para enquadrar os inimigos da pátria. Promoveu a repressão aos movimentos populares, intervenção em sindicatos, perseguição e prisão de lideranças, implemento do arrocho salarial com base da política antipopular implantada.

No plano econômico, o estímulo a entrada do capital estrangeiro, pontua o triunfo do internacionalismo liberal, radicalizado nas ações entreguistas delineadas no período JK, fazendo com que as margem de autonomia nacional fossem reduzidas. Essa tendência também se materializa na política externa, com o envio de uma força expedicionária em apoio à intervenção norte-americana na República Dominicana em 1965 significando o triunfo das forças conservadoras e retrógradas que deram suporte ao golpe em conivência com a política imperialista norte-americana.

No entanto, como além do uso da força interessava ao regime manter uma aura democrática e legal, nesse período, embora em posição subordinada, sob estrita vigilância, a estrutura sindical – urbana e rural - foi mantida, fazendo oposição de forma depurada,

---

<sup>188</sup> Reis, op cit.

<sup>189</sup> Segundo alguns analistas e historiadores na prática o presidente escolhia seu sucessor nos quadros militares, indicando ao Colégio Eleitoral para dissimular o caráter antidemocrático da escolha.



tornando possível a existência de lideranças populares em ação. Ao adotar essa posição, mesmo impingindo o colapso definitivo do populismo é aqui que se começa a abandonar o fervor antiestatista preconizado pela ditadura<sup>190</sup>.

Costa e Silva, Marechal do Exército preside o segundo governo ditatorial (1967 a 1969), período que acentua a proposta de transformar o Estado em agente fundamental do desenvolvimento, deixando a postura de simples guardião do equilíbrio macroeconômico. Com o apoio das lideranças industriais e o comando de Delfim Netto, a ortodoxia monetarista foi superada.

Ainda nesse período começa a se organizar a oposição ao regime em diferentes frentes, inclusive em setores que o haviam apoiado no início. Segundo os analistas políticos, inseridos numa conjuntura internacional de revoltas<sup>191</sup>, os movimentos estudantil e operário, de maneira articulada começaram a expressar o crescente descontentamento social com a situação econômica e com a ditadura. A propagação vai num crescendo se evidenciando também por meio dos protestos que passavam a ser a marca de peças teatrais, canções, filmes, jornais e outras formas de manifestações na sociedade.

De forma mais institucionalizada, se organiza no interior MDB, um movimento que procurou representar no congresso os movimentos que se articulou na rua. Um discurso do deputado Márcio Moreira Alves<sup>192</sup>, considerado uma ofensa pelas forças armadas; e a recusa de seus pares em conceder a licença para o governo processá-lo, apoiados pela Constituição de 1967 que garantia ao deputado a imunidade parlamentar, foi o pretexto para a edição do Ato Institucional nº 5 –AI-5 inaugurando um etapa de fechamento do regime, que até então oscilava em movimentos de emprego da força e estratégias de convencimento.

A prevalência da força na arquitetura do regime a partir do recrudescimento do golpe, significou a quebra de legalidade, dando poderes quase ilimitado ao presidente da República, que podia legislar por decreto, suspender direitos políticos dos cidadãos, cassar mandatos eletivos, suspender habeas corpus em crime contra a segurança nacional, julgar crimes políticos em tribunais militares, demitir ou aposentar juízes e outros funcionários públicos.

O Congresso Nacional foi fechado por quase um ano, parlamentares foram cassados, oposicionistas detidos e/ou presos, instalou-se uma censura rígida aos meios de comunicação, artes e espetáculos. A repressão, o milagre econômico, medidas modernizadoras e de assistência social foram as bases de estruturação da estabilidade para esse período. Mas a

---

<sup>190</sup> Idem.

<sup>191</sup> Movimento contra a guerra do Vietnã (EUA), Movimento Estudantil (França).

<sup>192</sup> RIDENTI, in op.cit.

necessidade de ampliar a legitimação da dominação, fez com que no fim de 1969, o congresso fosse reaberto para eleição do novo presidente.

### 2.3.2 A segunda fase da ditadura

O General Emílio Garrastazu Médici (1969 a 1974) iniciou a presidência prometendo o retorno à democracia ao final de seu governo e recordando os êxitos da “Revolução” na dimensão econômica em discurso proferido na aula inaugural da Escola Superior de Guerra, em março de 1970. Explicitando que a grande meta do regime de exceção era o desenvolvimento em sua fala ele constatava que

[...] aceleramos a exploração industrial...a produção de aço, de navios, de veículos, de cimento...iniciamos a exploração de xisto, ao mesmo tempo em que intensificamos a extração de petróleo, diversificamos nossos esforços no campo da petroquímica e começamos a batalha das pesquisas minerais...a produção energética muito se ampliou.

Considerado o período de maior desenvolvimento econômico<sup>193</sup> - anos de ouro, profundamente concentrado e desigual, gerou no plano simbólico um sentimento de euforia e exaltação nacional, com slogans como: *“Ninguém segura este país”*; *“Pra frente, Brasil”*; *“Brasil, ame-o ou deixe-o”* gerando um clima de euforia nacional, o que talvez justifique o grande desempenho da ARENA, partido de apoio ao governo, nas eleições realizadas nessa fase.

O paradoxo, é que nessa etapa ocorre um endurecimento do regime, transformando-o no mais violento período do autoritarismo nacional. Conhecido como os anos de chumbo, de radicalização política, de sofisticação dos instrumentos e planejamento das ações mais rigorosas contra a oposição. Nele foram criados os Destacamentos de Operação de Informação e Centro de Operações de Defesa Interna– DOI-CODI; e se montou uma máquina repressiva dentro das forças armadas, que passou a agir com relativa autonomia, colocando em risco a hierarquia institucional.

Ganha força a guerrilha rural (Guerrilha do Araguaia) e urbana, intensificação dos protestos civis que se tornam cada vez mais radicais e organizados contra o regime; proliferação do uso de organizações paramilitares como apoio ao aparelho policial-militar. Consolidação da censura de todos os meios de comunicação, início da política dos

---

<sup>193</sup> Patamar de crescimento em torno de 14% em 1973, proporcionou grandes linhas de créditos, estimulou o consumo, executou obras de infraestruturas.

desaparecimentos, com o objetivo de esconder o resultado do aumento da violência e tortura aos presos políticos cujo resultado poderia ser a morte ou imputação de sequelas permanentes aos atingidos pela repressão.

Todas as ações nesse período se concentraram na repressão da oposição e no impedimento da organização de reuniões e associações que fossem consideradas ameaças ao regime. Com a Operação Bandeirantes - OBAN se intensificou a captura e o desmonte de grupos armados de oposição resultando na morte de líderes como Carlos Marighela e Carlos Lamarca. O exílio de intelectuais, professores, artistas e outros segmentos foram intensificados e o domínio de grupos de resistência, foram o resultado da utilização de mais tortura e coerção dessa etapa.

Mesmo nesse quadro repressivo, o MDB lançou uma candidatura de protesto para a presidência da república. Tendo Ulysses Guimarães como candidato a presidente e Barbosa Sobrinho como vice-presidente, na eleição realizada ao final desse período, foi vencida pelo General Geisel.

Ernesto Geisel, (1974 a 1979) conduziu a distensão política, para a transição democrática diante de movimentos radicais no meio militar, que não queiram sair do poder. Ele prometeu também o retorno à democracia e concebeu um projeto gradual e seguro, com um conjunto de medidas políticas liberalizantes, para serem acompanhadas pelo poder executivo.

A organização da oposição à ditadura que se iniciou no governo anterior, se acentuou, expressando o descontentamento de diversos setores da sociedade. O MDB aglutinou esse movimento obtendo uma vitória expressiva nas eleições legislativa de 74, tornando-se maioria no congresso. Posteriormente, os estudantes universitários, os setores progressistas da Igreja Católica intensificaram a oposição à ditadura denunciando publicamente os casos de tortura, desaparecimento e prisões políticas. Promoveram manifestações, atos públicos e passeatas para exigir liberdades democráticas.

Mesmo não tendo mais a ameaça subversiva, o aparato repressivo continuava em atividade. Em 1975 ocorre a morte do Jornalista Vladimir Herzog deixando transparecer a insistência na utilização da violência na esfera do governo. Com a morte do operário Manoel Fiel Filho em 1976, a violação dos Direitos Humanos nos porões da ditadura promove reação governamental com a demissão do Comandante do 2º Exército, General Ednardo D'Avilla Melo. Foi a primeira ação da presidência contra o radicalismo dos militares que se posicionavam contra a política de distensão.

Em seguida, a supremacia do projeto de Geisel se confirma com a demissão do Ministro do Exército General Sylvio Frota que dentre outras estratégias para se manter os militares no poder, se impôs como o próximo presidente do país, contrariando a proposta do grupo comandado pelo presidente em exercício. Afirmando sua posição, Geisel escolheu o General João Batista Figueiredo, chefe do SNI, envolvido com a redemocratização do país e comprometido com o projeto de abertura e liberação política já iniciado.

O aumento do preço do petróleo no mercado internacional, a redução dos empréstimos estrangeiros, impactou negativamente no modelo econômico adotado na ditadura cujo sucesso apoiava-se nas condições favoráveis do comércio internacional. O esgotamento da economia se faz sentir no aumento do custo de vida, na contenção de salários e proporcionou um intenso ciclo grevista no ABC protagonizados pelos metalúrgicos daquela região do país.

O General *João Batista de Figueiredo*, sucessor de Geisel, assumiu o governo enfrentando uma crise econômica profunda que perdurou praticamente nos seis anos de sua gestão. De todo o esforço empreendido para superá-la, o incentivo e modernização da agricultura impulsionou o setor e colocou o país como um dos grandes exportadores desses produtos.

Ele continuou o processo em direção a democratização nacional, extinguiu o bipartidarismo, promoveu a anistia, conteve o radicalismo militar, enfrentou o movimento das *Diretas Já* e encerrou um período de 21 anos de ditadura no país. Na condução da reforma política, se preocupou em preservar um partido de sustentação do governo e dividir a oposição<sup>194</sup>. Em 1979 a proposta foi aprovada, mesmo contra a vontade do MDB e definiu as normas para a constituição de novos partidos, atendendo assim a vontade de alguns setores da oposição que puderam assumir suas particularidades.

Como consequência da extinções das legendas existentes, a ARENA foi transformada no Partido Democrático Social (PDS), o MDB se assumiu como o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Surgiram como quatro novas proposta de oposição. O Partido Popular (PP) que foi liderado por Tancredo Neves, fazendo uma oposição moderada ao regime. O Partido Democrático Trabalhista (PDT) e Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), rivalizavam pela herança do trabalhismo.

O Partido do Trabalhos (PT) se institucionalizou contando com sua experiência nas lutas empreendidas nas décadas anteriores, ocupando a faixa mais à esquerda no cenário político nacional. Cabe salientar que nesse período, mantida a impossibilidade de legalização

---

<sup>194</sup> RIDENTI, in op.cit.

de algumas agremiações, o PMDB e o PT foram os partidos que possibilitavam a atuação institucional dos membros desses grupos a partir da luta em comum pelo restabelecimento da democracia.

Nessa fase, se convivia na política com a proibição de alianças partidárias e tirando alguns ganhos pontuais nas eleições como por exemplo os governos dos estados de São Paulo e Minas Gerais eleitos pelo PMDB e do Rio de Janeiro com o PDT, a oposição não conseguiu maioria nem no Congresso Nacional e nem no Colégio Eleitoral, perdendo a chance de influenciar mais precisamente, na eleição indireta para presidente.

No entanto, foi possível se articular o movimento pelas “*Diretas Já*” cujas manifestações nas ruas reivindicavam a aprovação de uma emenda constitucional que previa a eleição direta para presidente. Mesmo sem atingir o seu objetivo, o movimento teve repercussão interna, o que talvez tenha fortalecido algumas posições mais aguerridas da oposição no colégio eleitoral.

Na disputa interna no PDS, que era o partido favorito para ganhar as eleições indiretas, Paulo Maluf triunfou derrotando o Mário Andreazza<sup>195</sup>. Sem aceitar a candidatura de Maluf, os dissidentes do partido do governo, formaram a Frente Liberal e apoiaram Tancredo Neves e obtiveram a vice-presidência na chapa para qual foi indicado José Sarney.

Com a morte súbita de Tancredo, o primeiro governo civil que marcou o final da ditadura foi exercido pelo antigo líder do partido que apoiava o governo do General Figueiredo. Esse episódio, mostra a intrincada simbiose política entre oposição e situação no período da transição democrática.

#### **2.4. A ditadura no Paraguai (1954 a 1989)**

Sobre a história do Paraguai se escreve muito pouco e no Paraguai se escreve menos ainda<sup>196</sup>. A justificativa sobre essa escassez a respeito da história recente do país se dá pela falta de institucionalização dessa área de formação, que até 1989, era ofertada somente em duas universidades: *Universidad Nacional de Asunción e Universidad Católica*. Sua posição como objeto de estudo na história regional dos regimes autoritários do Cone Sul, é marginal<sup>197</sup>, desconsiderando sua importância para a política e economia latino-americana.

<sup>195</sup> Militar e político, indicado pelo presidente Figueiredo para sucedê-lo.

<sup>196</sup> TELESKA, *La historiografía paraguaya y los afrodescendientes*, 2008:165.

<sup>197</sup> SOLER, L. *Mitos históricos, obstáculos epistemológicos y fronteras conceptuales. ¿Cómo es posible abordar el tronismo?* IN: Los estudios afroamericanos y africanos en A Latina.2012:02.

País mediterrâneo, estratégico para a política externa regional, o Paraguai, assim como o Brasil, não teve um processo de independência revolucionário; a ruptura com o colonizador foi pacífica. No entanto, foi cenário de duas guerras internacionais – Tríplice Aliança (1865-1870) e Guerra do Chaco (1932-1935) que marcaram sua história profundamente. Sofreu a mais longa ditadura da América Latina (1954-1989); tem um dos movimentos campesino mais intensos dentre as unidades do Cone Sul. Assim como a Bolívia, é um dos poucos países que reconheceu em sua Constituição Nacional a língua nativa como unidade de união interna. Foi o primeiro país da região a consultar publicamente os arquivos da Operação Condor.

Esses marcos e avanços por si só já distinguem o país e justificam uma reflexão mais aprofundada sobre esse período histórico que ainda hoje promove abalo em sua democracia, com eventos como a deposição do governo Lugo em 2012.

O marco colonial se refere a uma ordem particular<sup>198</sup> que se distingue pela violência e dominação social, cultural, econômica e política de uma sociedade sobre a outra. Corresponde a um conjunto de práticas que definiram e reproduziram no tempo a diferenciação e a subordinação de um povo em um território determinado. Essas relações onde a dominação prevalece, acarreta a cristalização de comunidades emocionais caracterizadas por um sentimento mútuo de insegurança, desconfiança e medo do outro, o que tende a favorecer violências extremas – imaginadas e perpetradas resultando no abalo da dimensão psico-histórica das sociedades envolvidas<sup>199</sup>.

Tais relações são comuns em sociedades compartimentadas, onde se associam comunidades distintas, que veem no outro uma alteridade radical<sup>200</sup>. No caso do Paraguai três pontos são importantes enquanto resultados desse processo perpassado pelo caráter colonial: a extrema violência empregada na guerra da Tríplice Aliança; a construção da identidade nacional paraguaia baseada na miscigenação e no bilinguismo; assim como a memória sobre a Guerra do Chaco.

A primeira, a guerra da Tríplice Aliança, foi gerada nesse contexto, o que provavelmente explique as características específicas dessa guerra, que segundo os historiadores, não são encontradas em conflitos tradicionais. Decretada por Solano López para implantar uma política expansionista agressiva, a guerra tinha como um dos objetivos, obter uma saída para o mar pelo Porto de Montevideú. Considerada a mais longa e sangrenta guerra

---

<sup>198</sup> CAPDEVILA, L. *La Guerra de la Triple Alianza (1865-1870) y la Guerra del Chaco (1932-1935). Dos guerra internacionales em un marco colonial*. Corpus, vol 5, nº 1 – 2015, disponível <http://corpusarchivos.revues.org/1399>, acesso em out-2015. Citando Balandier, 1951; Casanova, 1964 e Cooper, 2010).

<sup>199</sup> CAPDEVILLA, citando Gomes, 2013 e Joly, 2009 op.cit.

<sup>200</sup> Segundo o autor o racismo é uma das expressões mais comuns dessa manifestação.

da região no horizonte dos séculos XIX e XX, ela é sempre relatada a partir de sua extrema violência e nível de mortalidade sem paralelo no cenário latino americano.

O medo do outro e a ameaça mútua de extermínio se verificou na figura do inimigo desenhada a partir do racismo e de sua animalização ou na divisão por castas que se movimentaram e deram fluidez as identidades em confronto<sup>201</sup>. O conteúdo dessa identidade que aparece na Guerra do Paraguai, que foi teorizado por intelectuais nacionalistas entre 1900 e 1930, em conexão com a construção do estado e da formação da identidade nacional, baseada na unidade da raça e da linguagem, está escondido no imaginário coletivo que antes da guerra a comunidade paraguaia foi realmente plural.

A Guerra do Chaco, assim como a da Tríplice Aliança, foi percebida como uma grande guerra patriótica. No entanto, mesmo historicamente distante, o conflito é essencialmente uma guerra de colonização, na medida em que corresponde principalmente à ocupação de territórios de populações indígenas autônomas e reduzindo-as grupos deslocados da sociedade em geral<sup>202</sup>.

Embora as duas guerras tenham também características de conflitos convencionais de alta intensidade, o que lhes definem e dão forma são as heranças coloniais. Elas serviram para esconder uma guerra de colonização sobre uma guerra patriótica, minimizar a importância do segmento indígena e fazê-los esquecidos na história nacional a fim de implantar extrema violência e produzir o fenômeno da nação com base na miscigenação e o bilinguismo.

O Paraguai foi derrotado pela Argentina, Brasil e Uruguai, o que não impediu que esse evento se convertesse posteriormente, em um mito<sup>203</sup> para criar uma imagem de grandeza do país. Na falta de um evento importante na independência, que projetasse heróis e bandeiras, a guerra comandada por Solano López, assumiu no imaginário paraguaio, o papel de agregação nacional e passou a ser considerada a luta pela libertação do país. Essa narrativa criada com a ajuda do revisionismo histórico, transformou Solano López em herói da ditadura de Stroessner, que passou a se apresentar como herdeiro da tradição heroica e das conquistas que engrandeceram a nação nesse período histórico.

---

<sup>201</sup> A depender do inimigo, o nível de violência variou. Quando os confrontos se deram entre os índios aliados e os soldados paraguaios, houve mutilação de cadáveres ou abate de cavalos. O recrutamento de prisioneiros, o que fez com que ao final da guerra 80% do exército uruguaio fosse de paraguaios. Capturas que fizeram dos paraguaios seguidores dos vencedores, etc.

<sup>202</sup> CAPDEVILLA, citando Richard, op cit. O autor explica a nova posição dos indígenas nas reservas ou polos de colonização por terem suas terras invadidas e ocupadas, como no tempo colonial.

<sup>203</sup> No sentido de narrativa fabulosa e transmitida para uma sociedade para criar uma mesma representação de si mesma, de sua cultura, de sua história.

Se na primeira guerra internacional, o país quase desapareceu, na Guerra do Chaco<sup>204</sup> ele saiu vitorioso. Mediante as condições políticas da década de trinta no país, se reinventou com um conjunto de representações e imagens que ajudaram a transformar os relatos patrióticos sobre as forças armadas. Esses eventos são centrais na formação da identidade nacional. São narrativas simbólicas que ainda hoje alimentam e organizam a vida e o passado do Paraguai, assim como foram importante para a implantação e consolidação do stronismo e seus argumentos autoritários, na década de sessenta.

Apesar de possuir muitas semelhanças com as demais experiências ditatoriais implantadas sob a égide da Doutrina de Segurança Nacional a partir da década de sessenta, são as suas especificidades – a conjuntura do golpe e a cultura política autoritária e militarista do país é que precisam se apreendidas para a sua correta inserção no mosaico regional do período da Guerra Fria<sup>205</sup>. O período que antecede o stronismo é de domínio do partido colorado no governo com exílios e perseguições aos seus opositores e maciça filiação de militares e polícias em seus quadros. Ou seja, o que se presencia nesse momento, é o fortalecimento de um partido e da imagem dos militares com explícitas ações de terror político.

#### ***2.4.1 O início do Stronismo***

A conjuntura externa do golpe que levou ao stronismo, foi a década de cinquenta, cuja marca em nossa região foram os movimentos de direita que promoveram a deposição de Getúlio Vargas, no Brasil (1954); Perón na Argentina (1955). E ainda intervenções como a que determinou o fim da Revolução Boliviana (1952) e a violenta interrupção do programa de reformas que vinha sendo aplicado na Guatemala de Jacob Arbenz (com particular participação dos Estados Unidos e da empresa multinacional United Fruit em 1954).

Em outras palavras, a ditadura paraguaia é precursora dos regimes militares que se instalaram no continente, principalmente se a considerarmos em termos de concatenação com a Revolução Cubana e os golpes que, no Cone Sul, impuseram ditaduras de segurança

---

<sup>204</sup> Guerra contra a Bolívia no período de 1932 a 1935, país que desejava obter uma saída para o mar. Deu origem a um militarismo marcadamente violento, com alto prestígio social e inserção do segmento nas questões políticas da nação.

<sup>205</sup> PADRÓS, E.S. *O Paraguai de Stroessner no Cone Sul da Segurança Nacional*. IX Encontro Estadual de História, ANPUH/RS, 2008.



nacional no transcorrer dos anos sessenta e setenta<sup>206</sup>. Colocada sob essa perspectiva, é possível se inferir que ela bebeu na fonte ideológica do nacionalismo<sup>207</sup> que na década de vinte implantou reformulações para criar uma identificação entre ser colorado e ser nacional e assim legitimar o regime ditatorial implantado.

Internamente, o contexto de ascensão de Stroessner se caracterizou por golpes e contragolpes, exílio e perseguições dos opositores, acentuada influência dos partidos – Liberal, Febrerista e Colorado e das forças armadas na política local. Segundo historiadores, o papel dos militares na política paraguaia começa a se estruturar na década de trinta com a vitória na *Guerra do Chaco*, que lhes deu prestígio social e maior inserção nas questões das políticas nacionais. Somou-se a isso, a força de um partido conservador de direita; uma oligarquia agropecuária alinhada aos interesses externos que alimentaram uma conjuntura de uma experiência política que até hoje abala a ordem democrática do país.

No final da década de quarenta, se inicia o domínio do partido colorado no governo que culmina com a destituição do presidente Frederico Chavez em 1954<sup>208</sup>. Nomeia-se um presidente substituto – Tomás Romero Pereira, convocam-se eleições com candidato único, para forjar uma imagem positiva para a comunidade internacional. A legitimação se deu por intermédio da candidatura de Stroessner pelo Partido Colorado, estratégia que facilitou a manipulação dos resultados da eleição e deram a ele 99% dos votos. Assim, se garantiu a estruturação de um regime autoritário forte, pautado pela utilização da repressão e criação de consenso.

Cena trivial na história política da nação, o golpe que conduziu Stroessner a presidência se diferencia dos anteriores pelas particularidades já elencadas e pela violência da repressão que será imposta aos movimentos de resistência formados por camponeses, estudantes, eclesiásticos. Ele perseguiu seus opositores, desestabilizou as instituições existentes, incentivou a vigilância constante e a instalação do medo, as torturas sistemáticas executadas pela Dirección de Asuntos Tecnicos, conhecida pelos presos políticos por La secreta com o objetivo de manter a ordem.

Como consequência o exílio em massa para a Europa, Argentina, Uruguai e outros países da América do Sul foi o recurso de uma grande parcela dos descontentes com o regime.

---

<sup>206</sup> WEFFORT, F. *Incertezas da transição na América Latina*. Revista Lua Nova, S. Paulo, n. 16, 1989

<sup>207</sup> Entendo que aqui, muito mais vinculado a política de Estado que se considera ameaçado na sua existência por outros Estados, do que relacionado ao patriotismo.

<sup>208</sup> Arquitetada por Mendez de Fleitas, aliado de Stroessner que na ocasião era chefe das forças armadas.

Essas ações dão a dimensão da truculência do regime implantado. Posteriormente, alinhado a lógica das ditaduras regionais, Stroessner se comprometeu com o combate ao comunismo, recebeu financiamento americano, intensificou o terrorismo de estado conforme os preceitos da Doutrina de Segurança Nacional – DSN. Foi reeleito seis vezes, de maneira ininterrupta nos anos de 1958, 1963, 1968, 1973, 1983 e 1988 apoiado sempre na hegemonia do Partido Colorado e nas fraudes eleitorais. Para compreender os processos internos que permitiram a manutenção de tão longo período da ditadura paraguaia, é preciso que se ultrapasse a análise do medo e da repressão<sup>209</sup>.

#### **2.4.2 O Stronismo e as ditaduras do Cone Sul**

Sem negar a importância da estrutura repressiva para se conseguir e manter a longevidade do poder, outros aparatos desvendam as relações e interações na sociedade paraguaia que guardam laços estreitos com a sustentação da ditadura. O jogo político paternalista que se estabelece na mediação entre a sociedade e estado foi condicionado pela crença de que “ser nacional era sinônimo de ser colorado”<sup>210</sup>. A concessão de favores como cargos públicos, estabelecimento de privilégios e apoio ao contrabando e narcotráfico, dependia da filiação ao partido colorado que se tornou hegemônico. Assim, os segmentos sociais que poderiam ser oposição ao regime como professores, sindicalistas e estudantes, eram formados por membros do partido de apoio ao governo.

Outro aparato utilizado para manutenção da ditadura patrimonialista de Stroessner, foi o revisionismo histórico. Movimento no campo de reflexão da história, é saudável quando permite que novas questões, novas fontes ou novas perspectivas teóricas permitam iluminar o passado. Do mesmo modo, ele pode assumir o objetivo de produzir uma visão sobre o passado histórico com forte viés ideológico, que atenda e justifique as posições da classe dominante no presente. É com base na construção dessa visão alinhada aos seus interesses, que Stroessner se utiliza de um discurso nacionalista com base na releitura da história e da vida dos heróis nacionais para contribuir com a criação de uma identidade nacional e de consenso, a partir da união entre todos os setores sociais em torno do “presidente”, diminuindo as tensões existentes entre eles.

---

<sup>209</sup> Lewis, citado por Soler. *Claves Históricas Del Régime Político Em Paraguay. López e Stroessner*. Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 11, n. 1/n.2, p.19-54, 2007.

<sup>210</sup> Soler, op cit. P. 40

Mecanismo estratégico utilizado em vários países latino-americanos na década de trinta, o revisionismo histórico<sup>211</sup> no Paraguai se tornou uma ideologia de estado, da qual o stonismo se apropria e atualiza o mito fundador com base no heroísmo e na ideia dos pais fundadores da nação.

Atribuindo tais papéis a figuras como José Gaspar Rodriguez Francia, primeiro chefe de Estado no pós-independência, e Solano Lopez, presidente do país durante a Guerra do Paraguai (1865-1870), morto em combate e alçado a herói máximo da nação. Ele acrescenta a essa narrativa de exaltação de heróis o culto a sua imagem – formando a trindade patriótica<sup>212</sup> – simbolismo que se entrelaça ao paternalismo e ao catolicismo para se constituir nas bases ideológicas do período. Isso influenciou diretamente no tipo de história construída no período de 1954-1989, que se caracterizou por um discurso laudatório, expressando uma só versão – a do estado autoritário, a história oficial que legitimou o regime.

A partir da idealização da figura de Francisco Solano Lopes como herói nacional, promoveu a vinculação deste com o seu governo. Como aquele conseguiria reavivar o passado glorioso da nação, Stroessner construiu um discurso pacificador utilizando-se de forma primorosa da imaginação histórica. Ele juntamente com o partido colorado, fez dos López<sup>213</sup> as figuras centrais da origem do Estado e da Nação, ao mesmo tempo em que estabelecia ao seu governo a retomada desses valores, como comprova a fala a seguir:

*Asistimos a la reanudación de lejano período en que la confianza, inspirada por el espíritu de progreso del gobierno de los López, permitió converti a nuestros ríos em la clave de nustro destino [...] Place a mi gobierno formular que se hace cargo de la reinición de esse período, cuya sola evocación es tan grata a nuestro patriotismo [...] la gran familia paraguaya há comprendido que esta es la hora de sus viejos anhelos históricos [...]*<sup>214</sup>

Utilizada de forma sistematizada essa ideologia nacionalista, incorporou outras figuras nacionais, de modo a estreitar os laços ideológicos entre os heróis e Stroessner, essa simbologia se fez presente em toda a imprensa oficial do regime. Além desse controle social imposto pelo aparato estatal, com organizações eficientes para eliminar qualquer vestígio de oposição ao regime outra justificativa para longevidade da ditadura implantada por Stroessner, foi o desempenho econômico do país.

<sup>211</sup> ALCALÁ, G R. Revisionismo histórico y autoritarismo, 2001.

<sup>212</sup> Referência a Santíssima Trindade.

<sup>213</sup> Carlos Antônio e Francisco Solano.

<sup>214</sup> Discurso proferido por Alfredo Stroessner após 4 meses do golpe de 54.

Estreitamente vinculado ao apoio externo recebido dos norte-americanos com o compromisso de combate ao comunismo, o discurso do regime foi delineado a partir de objetivos de um projeto de modernização e desenvolvimento econômico com base em obras de infraestrutura que possibilitaria a independência econômica do país em relação a Argentina.

O país passou por intenso crescimento econômico, com o fortalecimento do setor agropecuário que recebeu um grande fluxo de capitais estrangeiros, com isenção de impostos e créditos com juros baixos. O fenômeno Itaipu com grandes investimentos, gerando o surgimento de uma nova classe de endinheirados – chamados de barões de Itaipu.

Como nos demais países da região, ao mesmo em que a repressão não permitia qualquer tipo de oposição, ela promovia a recuperação econômica do país. Posteriormente esse modelo econômico entrou em crise, no ciclo das prioridades da política externa americana, fragilizando a manutenção do estado de sítio, do cerceamento das liberdades públicas e de violação dos Direitos Humanos justificadas pela pacificação do país e sua estabilidade econômica. Diante dos resultados daí advindos como: exclusão social, enriquecimento ilícito de uma minoria, corrupção, impunidade.

Independente das questões específicas de sua política interna, o Paraguai, se alinha a uma dinâmica de instabilidade que se projetou sobre América Latina, principalmente pelas pressões causadas pelos interesses norte-americanos e a disputa de influência entre Brasil e Argentina, envolvendo fatores econômicos e geopolíticos em relação ao país.<sup>215</sup> A experiência ditatorial paraguaia com Stroessner, não foi fruto da interrupção de um governo democrático ou de ordem constitucional integrante de uma cultura política republicana e respeitosa de liberdades consolidadas. Muito pelo contrário, a história política desse país é marcada por longos períodos de governos pautados pelo autoritarismo e pela inconstitucionalidade em sua relação com a sociedade. Essa distinção, faz com que seja comum se afirmar que o stronismo, foi na realidade a continuidade de uma dinâmica política de governos fortes, autoritários e militaristas que engendraram essa ausência de valores democráticos que repercute até hoje.

Ao longo de sua história, os governos no Paraguai sempre se apresentaram contrário as práticas participativas, dificultando a diversidade de ideias e propostas alternativas na

---

<sup>215</sup> Segundo Padrós, (op cit.) não foi acidental que nos momentos de gestão do golpe, Stroessner se reunisse em Lima com representantes do Comando Estratégico no Caribe e que, um mês após tomar o poder, assinasse um pacto secreto com representantes dos EUA e do Brasil, alijando a Argentina das negociações.

proposição de uma sociedade mais justa e inclusiva. Essa resistência implica que a democracia instaurada pós-stroessner é considerada de baixa qualidade, sujeita a riscos de retrocessos face a sua pouca maturidade.

Apesar da ausência de experiência democrática que lhe desse respaldo, a terceira característica do período de domínio de Stroessner, foi a permanente determinação em convencer a opinião pública internacional da existência de uma fachada democrática e institucional estável no Paraguai, a despeito da aplicação dos métodos repressivos adotados no controle da sociedade como preceituava a Doutrina de Segurança Nacional. Sendo assim, o regime foi estruturado para controlar totalmente os poderes do estado por meio de leis e instituições que possibilitaram que os mecanismos de legitimação democrática fossem utilizados nesse longo período de exceção.

As eleições, obedeciam a fluxo de alternância cujos resultados eram sempre favoráveis a Stroessner e ao partido que lhe dava sustentação. A convocação sistemática e de forma fraudulenta das eleições, se apoiavam na força bruta para direcionar os votos. Todo o esforço voltava-se para a escolha dos candidatos do governo e se concretizava no controle total do processo eleitoral. A partir da entrega dos títulos de eleitor, a recepção dos votantes junto às mesas eleitorais, a contagem de células e outros mecanismos de cooptação política eram utilizados para criação de um cenário de democracia e liberdade política.

A divisão interna em seu próprio partido, aliada as mudanças da década de oitenta com o início dos processos de transição democrática na região, a pressão da oposição se intensifica e precipita o golpe que derrubou Stroessner. Caso único no continente, com inúmeras particularidades, constituindo-se em um modelo político, o stronismo foi derrubado em fevereiro de 1989 para dar lugar a um período inédito de abertura política e liberdades públicas irrestritas nunca experimentadas no no país<sup>216</sup>. Outro golpe encerrou a experiência autoritária paraguaia.

---

<sup>216</sup> BOCCIA PA, A. *Los archivos del horror del Paraguai: los papeles que resignificaron la memoria del stronismo*. In FICO, et all (Org). *Ditadura e Democracia na América Latina*. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2008.

### **3. EDUCAÇÃO, DITADURA E TRANSIÇÃO: NA TRILHA DAS MUDANÇAS**

A educação como fenômeno social e político, promovida no espaço coletivo da escola, local de luta pela hegemonia, pelo consenso e batalha das ideias,<sup>217</sup> tende a refletir o processo histórico no qual é realizada.

Na concepção adotada por Gramsci, em uma sociedade de classe, a supremacia de uma delas é exercida em duas modalidades complementares - domínio e direção. O domínio inclui a possibilidade de usar a força, expressando a relação direta entre classe dominante e classe subalterna. Quando ele se impõe a coesão é precária, sem legitimação. A direção, entretanto, está relacionada a influência intelectual e moral, ao consenso e persuasão e a legitimação que permite que a classe dominante ou que pretende atingir tal categoria, seja aceita como guia legítimo pela população, impondo-lhe suas metas e objetivos na condução política e socioeconômica para um país.

#### **3.1. Educação e Ditadura: as prioridades no Brasil e no Paraguai**

No sistema capitalista, ela expressa conflito de classes, por meio da definição do tipo de educação, do modo de seu encaminhamento e suas mediações (conteúdos e atividades) de acordo com a classe social a qual é destinada. Em um contexto democrático, ela carrega o potencial de se transformar em instrumento de construção e consolidação das aspirações das classes populares.

No Cone Sul, nas ditaduras instaladas nas décadas de sessenta e setenta, a ação do Estado sobre a educação refletiu o discurso que se queria legitimar, a concepção de cidadão que interessava formar, que foram reveladas em decisões sobre investimentos para o setor, reformas implantadas e mediações entre o regime e a sociedade.

Sob os pressupostos da Doutrina de Segurança Nacional e do Terrorismo de Estado, ideários que arregimentaram e disciplinaram os sistemas educacionais da região, os regimes exercitaram o controle sobre educação desde repressão explícita sobre professores e estudantes até as alterações de atividades de ensino em sala de aula. Como artifício que permeou essas ações, o discurso da salvação nacional foi empregado para justificar a subjugação imposta a sociedade civil, a fim de conseguir o consenso e compartilhamento das

---

<sup>217</sup> GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Os intelectuais e o princípio educativo. R de Janeiro: Civilização Brasileira, 200, p.49.

ideias e valores do regime, principalmente no setor da educação, onde a oposição aos ditames do autoritarismo implantado se fazia presente.

Encarada como recurso para o exercício de poder, a educação sofre ações diretas e/ou indiretas com implicações que ultrapassaram o período das ditaduras nas quais foram engendradas. Dentre os compartilhamentos vivenciados pela educação em tempos autoritários na latino-américa, podemos evidenciar que tivemos na grande maioria dos países uma lógica na qual o tecnicismo se sobrepôs ao substantivo da educação e de seus aspectos pedagógicos, fruto da articulação entre segurança e economia<sup>218</sup>.

A prevalência da classificação de despesa para os recursos empregados no setor, em detrimento da visão de investimento inerente quando a educação é eleita prioridade na decisão sobre as políticas públicas a serem implementadas. A consequência foram recursos escassos e comprometimento da qualidade da educação pública durante os regimes de exceção.

A precarização do trabalho dos professores, com uma política de arrocho salarial, fruto das medidas liberais adotadas, foi outro aspecto comum nas práticas da região. Quando analisada particularmente a esses trabalhadores, percebe-se que suas consequências acabaram se refletindo em todos as classes sociais de cada país, pois ao promover a baixa na qualidade do ensino público ela compromete o sistema educacional e suas interfaces com o setor produtivo e no resultado do modelo econômico em execução.

A escola como aparelho responsável pela difusão das ideais militares e ditatoriais; com festas, comemorações e outros eventos coletivos, foram fartamente utilizadas para assegurar a dominação do regime e afastar os conflitos. Para assegurar a hegemonia, os estados militares, respeitadas as especificidades de cada um, promoveram interferências no modo de ensinar e aprender, em busca da padronização para formação acrítica que os interessava com vistas a impedir qualquer questionamentos ao que estava sendo imposto. Considerava-se ameaça a ordem vigente conteúdos escolares que permitissem qualquer tipo de questionamento, que pudesse gerar pontos de vistas contrários aos ditames do autoritarismo era enquadrado como passível de repressão.

Ampliando a compreensão sobre o controle produzido pelos militares, quando se pensa a região latino-americana, muitas análises destacam que o alvo dessas iniciativas, era a desorganização das resistências dos grupos de professores e estudantes, que

---

<sup>218</sup> NOVION, J de. *Las Últimas Fronteras del Sistema Capitalista: Hegemonia, Integración Económica y Seguridad em Las Americas. La Amazonia y el Futuro em cuestión*. (Tesis de doctorado). Mexico – DF, Octubre de 2009, p. 89 a 93.

O exercício do poder, ou a sua conquista, requer uma busca incessante pela sua legitimação. O instrumento clássico de justificação de regimes políticos, notadamente daqueles de cunho autoritário e ditatorial, é a ideologia. Daí a necessidade de formação das almas, sobretudo através da educação expressam como as iniciativas dos governos militares destacaram-se nesse período pelas ações que tinham como alvo privilegiado desorganizar as resistências de grupos constituídos pelos professores, para ampliar as estruturas administrativas e implementar uma reforma educativa que propalava a participação, no entanto, submetia os professores a um processo de neutralização política e submissão a um programa de ampliação do número de alunos em salas de aula, restrição de recursos para a educação e manutenção de baixos níveis salariais. Essas situações, entretanto foram enfrentadas pelos professores mediante resistência ativa e passiva. Significando, portanto, o caráter polêmico dessas políticas implementadas sob a égide da democratização do país

No nível médio, recorte dessa pesquisa, o ensino de história foi percebido como importante meio de controle pelos dirigentes militares. Disciplina, que mesmo ministrada com métodos tradicionais, é potencialmente formadora de conhecimento crítico. Como componente curricular obrigatório no ensino médio, em sua trajetória histórica, este conhecimento foi e pode ser afetado por negligências em alguns momentos do processo civilizatório no ocidente.

A história se relaciona a constituição da identidade nacional, esta por sua vez associada à formação da cidadania e formação do cidadão político e crítico<sup>219</sup>. Essencial para uma formação que permita ao sujeito adquirir a consciência de sua realidade, o conhecimento da história proporciona reflexões sobre o mundo em que vivemos, sobre quem somos a partir do outro, levando-nos a reavaliação de nossas ações, dando significado o que foi aprendido.

Enquanto formação política, que ajuda a desenvolver a capacidade de observar, descrever, fazer relações, comparações, identificar semelhanças entre a diversidade de acontecimentos entre presente e passado, assim como prever reações futuras, o ensino de história, proporciona uma formação mais humanística, associada a uma preocupação com o conhecimento dos compromissos gerais da sociedade, revendo as relações do homem em seu meio social, multicultural, ambiental etc.

No período militar, a disciplina História<sup>220</sup> foi submetida ao controle e inspeção do governo, sendo substituído por outro conteúdo e esvaziado de seus objetivos. Focada na quantificação da aquisição de informação, principalmente conteúdos e datas, desconsiderados

---

<sup>219</sup> BITTENCOURT, C. Ensino de História: fundamentos e métodos. S Paulo: Cortez, 2004. P.97 a 128

<sup>220</sup> O ensino de Geografia sofreu a mesma restrição ligada a semelhanças de princípios pedagógicos.



de função crítica e reflexiva, o ensino de história se apresentou linear, sequencial, enfatizando o progresso. A periodização se deu a partir da valorização de temas políticos, onde a história era simplesmente igual ao passado.<sup>221</sup>

A prioridade das políticas públicas no período do stronismo foi a área econômica. O sistema educacional manteve-se com as características historicamente consolidadas, sendo constituído por escolas localizadas predominantemente em zonas rurais, com concentração de recursos na capital e perceptível diferença de qualidade entre elas. Altas taxas de retenção e evasão, insuficiente oferta de ensino médio, além de significativa quantidade de profissionais não qualificados, em atividade nas escolas nacionais.<sup>222</sup>

De acordo com os argumentos tradicionalmente construído, as condicionantes de ordem estrutural como a prevalência do setor agrário na economia nacional, o lento crescimento urbano e a centralização de atividades e recursos na capital explicariam as características do sistema educacional descritas acima.

No entanto, dentro do escopo da legitimação do regime, a influência permanente do partido do governo foram múltiplas e se estendiam a todo o sistema educacional. Os relatos sobre a exigência de filiação e lealdade partidária era um aspecto central de controle exercido nos professores. Aqueles que atuavam na docência sem vinculação partidária eram supervisionados pelos membros do partido leal ao governo. Os méritos profissionais eram subjugados a militância política, dificultando atuações e renovações substantivas para modificar o nível de qualidade do ensino, cujo resultado nunca alcançou o mínimo de excelência.

No período da ditadura, não havia preocupação com a articulação das instituições educacionais com suas comunidades, fossem elas urbanas ou rurais. A grande motivação era a legitimação do governo concretizada num ritual frequente de propaganda e reverência a figura do presidente da república. Assim, Stroessner era o principal responsável na inauguração de aulas, aquisição de equipamentos escolares, entrega de certificados e outros eventos em que fosse possível tornar central o papel do presidente. Assim como, a doutrina educativa visava o reforço do nacionalismo, reafirmando-o como uma das principais metas da educação paraguaia.

---

<sup>221</sup> VIANA, I. A prática escolar de estudos sociais nas escolas municipais de Curitiba (1975-1985). In: GONÇALVES e RANZI (Org). Educação na Ditadura Militar: políticas, ideários e práticas. Curitiba: ED:UFPR, 2012.

<sup>222</sup> RIVAROLA, D M. Paraguay: Reforma Educativa Y crisis de la docencia. CEPAL, Chile, 2006. O autor faz referência ainda as taxas de evasão.

Outra fonte constante para a criação dessa idolatria foram os livros escolares, onde era ensinada a reverência ao líder do momento e aos antepassados. A doutrinação adotada na educação atingia todos os segmentos – desde primário até o ensino superior. Este último, era atingido principalmente pelo controle da produção intelectual, o que justificaria inclusive a falta de incentivo as pesquisas acadêmicas na perspectiva histórica durante esse período<sup>223</sup>

No que diz respeito ao ensino médio, o Paraguai apresentava um dos mais baixos níveis de cobertura em relação aos países da região. Esse desempenho se estendia a educação técnica. A preocupação maior era com a doutrina educativa para reforçar o nacionalismo, assegurando a defesa do ente nacional. O legado desse aparato foi o menor desenvolvimento da área durante mais de trinta anos e a ausência de uma base de cultura crítica capaz de dar suporte ao processo de transformação que se configurava ao término da ditadura.

A política educacional da ditadura militar no Brasil, vinculou a educação pública aos interesses e necessidades do mercado, implantou o ensino profissionalizante sem a estrutura correspondente para sua execução; favoreceu a privatização do ensino mediante a autorização e reconhecimentos do Conselho Federal da educação – CFE. Organizou a estrutura do ensino por meio de mecanismos organizacionais; implantou um modelo bem sucedido de pós-graduação influenciado pela estrutura organizacional americana e pela experiência universitária europeia. Implantou duas reformas – Universitária em 1968 e do Ensino Escolar em 1971.<sup>224</sup> O período que antecedeu a ditadura, foi marcado por uma grande efervescência no país.

Na educação debates e propostas sobre gratuidade, concepção liberal, apoiada nos valores democráticos, de liberdade, de solidariedade, de cooperação, de justiça, de cidadania, de igualdade, de respeito, de tolerância. As propostas de fortalecimento da educação pública recebiam contribuições de intelectuais como Paulo Freire, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro entre outros. O golpe militar e a repressão empregada pelo regime prenderam, perseguiram, demitiram, exilaram os atores sociais que estavam empenhados com suas ideias, em contribuir para avanços na sociedade e na educação.

A mudança de uma perspectiva democrática para uma visão autoritária e tecnicista como a implantada a partir de 1964, transformou o cenário educacional. A partir de então, a educação deixou de ser direito para ser negócio. No grupo dirigente do sistema prevalecia a

---

<sup>223</sup> SOLER, L. op.cit.

<sup>224</sup> SAVIANI, D. *O legado educacional do regime militar*. Cad. CEDES, Vol 28; nº 76. Campinas, set/dez, 2008. p. 2 a 3.

noção de que a oferta de educação deveria ser diferenciada por classe social, e não recurso de mobilidade para as classes menos favorecidas.

A departamentalização das Universidades, contribuiu para desmobilizar a comunidade que era campo de batalha entre valores conservadores e ideais de esquerda e de vanguarda. As Universidades eram instituições que o regime militar simultaneamente, procurou modernizar e reprimir; reformar e censurar. O controle das organizações estudantis, deixava explícito o objetivo de impor a repressão sistemática para desarticular a manifestação de qualquer forma de resistência na sociedade.

O desejo que normatizar as atividades da educação para formar cidadãos acríticos, a Lei 5692 de 1971, expressa a ideologia da ditadura. No ensino médio, o maior contraponto foi o ensino de história. Pensar no ensino de história é pensar nas fontes mais objetivas de formar e educar cidadãos, numa sociedade complexa, com diferenças e desigualdades extremas. Parte da formação humanística de crianças e jovens, ela resgata a reflexão e o livre debate. Desenvolve a racionalidade crítica que no contexto ditatorial não interessava.

Na ditadura brasileira a temática da disciplina foi permeada pelo ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico<sup>225</sup>. O propósito do poder do regime agia no sentido de controlar e reprimir as opiniões e o pensamento dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer resistência as práticas e imposições da ditadura.

De acordo com a legislação em vigor, o ensino de História ficou a reboque dos Estudos Sociais, significando que a perda de espaço dessa disciplina na formação escolar dos estudantes. Com isso o professor de Estudos Sociais, desde que tivesse formação na área das Ciências Humanas e Sociais, teria que ministrar aulas de História, Geografia, Organização Social e Política Brasileira (OSP) e Educação Moral e Cívica (EMC), o que no geral implicou que os professores começaram a trabalhar com os conteúdos para os quais não tinham formação adequada.

A partir de então surge a figura do professor polivalente, aquele que deveria saber um pouco das disciplinas da área, formados a partir de cursos de licenciatura curta em estudos sociais que proliferaram no país, na tentativa de suprir a demanda do sistema educacional. Do mesmo que em outras realidades do Cone Sul, houve perda de espaço do ensino de história e perda de suas características formadoras do espírito para formação de cidadão politizado.

Apresentação do conteúdo linear, privilegiava-se a história ocidental e europeia, sem nenhuma relação com o presente, dividida em quatro período – Idade Antiga, Medieval,

---

<sup>225</sup> GUIMARÃES, S. Didática e prática de ensino de história. S Paulo: Papirus, 2013.

Moderna e Contemporânea. Sem qualquer orientação contida na legislação que lhe deu suporte<sup>226</sup> a recomendação para se trabalhar a história com os conteúdos de geografia, essa integração acabou não acontecendo na maioria das escolas. Do mesmo modo, a ausência de referencial metodológico e a resistência dos professores reforçou as práticas de tratamento individual dos conteúdos propostos.

O Estado militarizado não poupou esforços, se utilizou de outros instrumentos para reforçar a propaganda do regime no espaço escolar. Utilizando a educação como uma das formas de doutrinação, a escola pública deveria funcionar como um modelo de ordem e disciplina, civismo que era ministrado pelos professores a quem cabia promover o culto à bandeira, organização em fila para a entrada dos alunos, uso do uniforme escolar, entendido na maioria das vezes pela comunidade das escolas como questões importante de respeito, bons modos e asseio. O foco não era a enaltecimento direto do regime, mas a transmissão de valores pois “falava-se em mobilizar a juventude, em fortalecer o caráter nacional, em estimular o amor à pátria, a coesão familiar, a dedicação ao trabalho, a confiança no governo e a vontade de participação” (p.55)<sup>227</sup>

### **3.2. A transição política: dos regimes autoritários aos regimes democráticos**

Em todos os continentes, novos governos têm se deparado com os dilemas de uma transição democrática, que se configura após um conflito interétnico, uma guerra, um governo ditatorial ou outros regimes que acarretam violações graves aos direitos humanos<sup>228</sup>. São processos complexos e variáveis influenciados pela tradição histórico-política, o tipo de regime que o precede, as conjunturas internas e externas e as estratégias escolhida por cada país para dar início as mudanças ou transformações a serem executadas. Em nossa região, em alguns países esse processo tem se caracterizado como uma refundação democrática. Em outros, seu caráter fundacional se torna evidente diante da trajetória histórica, como o Paraguai onde esse período assume na realidade “o significado de uma conquista democrática”.<sup>229</sup>

<sup>226</sup> Lei 5.692 de 11 de agosto de 1981 que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau.

<sup>227</sup> VALÉRIO, T F. Ideologia Política na Ditadura Civil-militar e o ensino secundário – de segundo grau a partir da Lei 5692-71. In: GONÇALVES e RANZI (Org). Educação na Ditadura Militar: políticas, ideários e práticas. Curitiba: ED:UFPR, 2012.

<sup>228</sup> PINTO, Simone Rodrigues. Justiça, Memória e Reconciliação: dilemas da reconstrução nacional. Cena Internacional, Vo. 9 n° 1 – 2007.

<sup>229</sup> WEFORT, F, op. cit.

A diversidade das realidades latino-americanas e a ausência de consenso sobre o que seja transição, tornam importante especificar as características desse movimento de troca de regimes políticos<sup>230</sup>. Para tanto, a preocupação em se construir uma base conceitual para analisar um objeto empírico, corrobora a necessidade de definir *transição*, *liberalização*, *democratização e democracia* para que se perceba as relações entre eles e os limites que os tornam diferentes.

Como um período que se inicia com a dissolução de um regime autoritário, a *transição* é a instalação de outro, pela investidura de alguma forma de democracia, pelo retorno de algum tipo de regime autoritário ou pela emergência de um regime revolucionário<sup>231</sup>. É um tempo em aberto no qual um antigo regime deixa de existir sem que o novo tenha emergido totalmente. Como etapa provisória, é comum que nela os valores, as normas e instituições que respaldavam o jogo político do antigo regime continuem, independente do processo que a tenha originado – seja ele revolucionário<sup>232</sup> ou não.

A *liberação ou abertura*<sup>233</sup> é o processo que torna efetivo o cumprimento de determinados direitos e garantias que protegem indivíduos e grupos sociais perante os atos arbitrários e ilegais cometidos pelo Estado ou por terceiros. Na dimensão individual são garantias como: *habeas corpus*, inviolabilidade de correspondência, libertação de presos políticos, retorno de exilados, recuperação das liberdades individuais (de movimento, expressão, imprensa entre outras). Na dimensão social são garantias para ações coletivas como: reuniões, associações e funcionamento dos partidos políticos.

Ela é fundamentalmente o restabelecimento dos direitos políticos e civis básicos, imposto de cima para baixo, de caráter restritivo que visa eliminar as exceções legais que se estabeleceram na instalação do regime que está sendo substituído. Na América Latina, o Brasil é exemplo clássico com a introdução de um processo lento e gradual cujas medidas de caráter liberalizante foram: a anistia, revogação do AI 5 e tolerância aos movimentos de reivindicação da sociedade civil, que se intensificaram a partir da segunda metade da década de setenta.

No Paraguai, esse processo acontece de forma intercalar, isolada e incompleta em dois momentos – 1962 e 1987 no regime de Stroessner. Inicialmente, com o fim do sistema de

<sup>230</sup> GOIRIS, F. A.J. *Autoritarismo e Democracia no Paraguai Contemporâneo*. Curitiba: Ed. UFPR, 2000, p.104 a 127.

<sup>231</sup> O'DONNELL, G e SCHMITTER, P. *Transições do regime autoritário: primeiras conclusões*. S Paulo: Vértice, 1988 (p.22 a 27).

<sup>232</sup> Isto é, vinculado aos casos em que a insurreição popular derrota militarmente um regime autoritário, promovendo mudanças das estruturas políticas e socioeconômicas. Ex: Cuba com Castro e Nicarágua sandinista.

<sup>233</sup> Entendimento de O'Donnell e Schmitter, Przeworski citados por GOIRIS op cit.

partido único, permitindo a participação da oposição nas eleições de 1963 com o Partido Liberal - PL que aceitou as regras do jogo da ditadura. Posteriormente, o estado de sítio foi suspenso e o retorno dos exilados políticos autorizado, mediante a pressão da opinião pública internacional.<sup>234</sup> Somente em 1989, quando ocorre o golpe de deposição de Stroessner, a liberação paraguaia se alinha ao contexto de transição política para a democracia.

Quando governantes autoritários promovem liberação, o fazem na crença de que ao abrir esses espaços, podem reduzir as pressões no regime ou obterem apoio sem precisar modificar a estrutura de poder ou se submeter a avaliação de eleições livres. Após o início do processo é frequente a preocupação com a excessiva expansão que esse pode tomar e com a proteção de questões polêmicas que devem ser mantidas fora das agenda de deliberações coletivas. Na literatura corrente, por essas características, a liberação é também chamada de “democracia tutelar”; “autoritarismo liberalizado ou ditabranda”<sup>235</sup>.

A *democratização*, é o processo pelo qual são colocadas em prática as instituições democráticas, com o seu correspondente conjunto de direitos e obrigações e responsabilidades, tanto por parte dos governantes como dos governados. A despeito das formas específicas possíveis para a democracia política em razão do seu contexto de implantação, a democratização possui alguns conteúdos mínimos que podem ser identificados como: voto secreto, sufrágio universal, eleições periódicas e competitivas aos quais podem ser acrescentados institutos como a responsabilidade administrativa, revisão de processos judiciais, acesso irrestrito às fontes de informação e o financiamento de partidos políticos.

Os conceitos de liberação e democratização são as vezes confundidos, mas são diferentes. O primeiro pode dar início ao processo de mudança política, mas não é a democratização em si, pode inclusive existir sem ela. A democratização por outro lado é a concretização e consolidação de um novo regime político em um país. A transição então, abarca a liberação e a democratização. O caráter restaurador da política de transição apontado por diferentes autores, se aplica devidamente a maioria das experiências vivenciadas pelos países do Cone Sul, com exceção do Paraguai onde a tradição de democracia política prévia era muito frágil ou inexistente.

Levando em conta que na América Latina, as ditaduras militares foram marcadas pelo desrespeito a direitos e garantias individuais, a questão da consolidação da democracia<sup>236</sup> se

---

<sup>234</sup> O período do partido único se iniciou em 1947 com o partido Colorado e passa para o sistema de partido hegemônico autoritário capitaneado também pelo colorado. O exilado mais importante que retornou em 1987 foi Domingo Laíno, dirigente do Partido Liberal Radical Autêntico – PLRA.

<sup>235</sup> Estas últimas denominações são propostas por O'Donnell e Schmitter.

<sup>236</sup> GOIRIS citando análises sobre transição política de Garretón e Avritzer, op cit.

reveste de maior significado, como a consumação final das transformações ocorridas nos países saídos do autoritarismo. Portanto, é necessário distinguir *democracia* de *democratização*. A primeira deve ser entendida como um tipo de regime político cuja base fundamental é a livre competição pacífica pelo poder e a garantia das liberdades civis fundamentais, possui grande capacidade operatória no domínio da pesquisa<sup>237</sup>. Nesse caso em especial, a definição político-institucional da democracia é suficientemente pertinente, pois ela contempla a mesma dimensão do tema da pesquisa, qual seja, a mudança de regime político.

A democratização deve ser entendida como um processo crescente de incorporação dos cidadãos à vida social e a seus benefícios de igualdade de oportunidades, de mudanças estruturais nesse sentido e de participação nas diversas esferas que afetam a vida individual e coletiva.

As alegações quanto a imprecisão conceitual de consenso no que se refere aos conceitos aqui apresentados, não invalidam esse recurso enquanto estratégia de estudo das trajetórias para democratização, principalmente, no contexto de experiências autoritárias e transicionais, tão distintas quanto as existentes no Cone Sul. A definição das etapas e objetivo último da transição política deve auxiliar a demarcação do início e do fim do processo, o que pode fazer diferença para as possíveis comparações que se pretende adotar na análise das mudanças no Brasil e Paraguai.

As transições políticas, são mudanças em que as regras do jogo estão em fluxo permanente; ao mesmo tempo em que são objeto de disputa entre os atores envolvidos, no que se refere a definição da modalidade de processo a ser adotado. O que se tem sido comprovado nas pesquisas sobre o tema, principalmente a partir do enfoque "micropolítico", é que o modo de transição exerce grande influência na condução de seus processos e na configuração dos constrangimentos para a consolidação do novo regime<sup>238</sup>.

Partindo do pressuposto que a transição de um regime político autoritário para um democrático, depende de variáveis que se referem à intervenção e ao voluntarismo dos participantes políticos que dela participam, esse enfoque, mesmo com suas limitações tem se mostrado pertinente para facilitar análises dessas realidades em que as regras e normas da política têm possibilidades de mudanças. Nessa perspectiva, alguns modelos foram

---

<sup>237</sup> ARTURI, C S. *O Debate Teórico sobre a mudança do regime político: o caso brasileiro*. Revista de Sociologia e Política. Curitiba, Nº 17: 11-31 NOV. 2001.

<sup>238</sup> ARTURI, op.cit. O autor explica que esse enfoque se contrapõe as explicações macro orientadas que privilegiam variáveis econômicas e sociais, em contraposição a autonomia explicativa das variáveis propriamente políticas.

estabelecidos, possibilitando identificar as trajetórias percorridas pelos países a partir de seu modo de operacionalização.

Dentre as categorizações surgidas a partir dessa perspectiva, o agrupamento das semelhanças e diferenças a partir do critério da relevância dos detentores do poder e da oposição no regime autoritário, define três grupos possíveis de serem encontrados na realidade dessas mudanças: i) transformação, ii) ruptura e iii) transplacement<sup>239</sup>.

No primeiro grupo, estão as transições que apresentam mote da mudança para democracia elaborado pelos detentores do poder, ou seja, são eles que iniciam e lideram o processo de mudança. Por ser ação do próprio regime, *a transição por transformação*, permite quase sempre, um movimento gradual de substituição do sistema político sem causar um corte radical entre o antigo e novo. O que torna isso possível, em geral, é a existência de um oposição frágil e pouco articulada diante de um poder forte do regime não-democrático. Com isso os acordos sociais e políticos entre a elite dominante, os representantes do regime e as forças de oposição são viabilizados, tornando frequente a manutenção de prerrogativas do regime anterior.

Assim, considera-se que essa forma é mais comum em regimes militares ou personalistas e tende a gerar um movimento gradual de substituição do sistema político, evitando rupturas radicais entre os regimes, o que acaba ocasionando um período muito maior até a consolidação da democracia.

Na *transição por ruptura*, classificada aqui no segundo grupo, o movimento para a democracia é iniciado e controlado pelos grupos opositores ao regime não-democrático, promovendo o colapso ou a derrubada pela força. São transições nas quais não há acordos sociais e políticos entre a elite dominante, os representantes do regime e as forças de oposição.

Normalmente a consequência mais imediata é o rompimento radical com a situação anterior, podendo gerar violências e/ou grandes conflitos cuja intensidade vai depender do contra movimento do regime anterior. Devido a conjuntura em que acontece, essa transição tende a promover a consolidação da democracia de maneira mais rápida face a ruptura que se estabeleceu com o regime não-democrático.

No terceiro grupo, estão as transições que combinam características dois modelos anteriores, uma que o movimento em direção a democracia resulta da ação mais equilibrada da luta entre as forças que estão no poder e na oposição. Isto acontece em geral onde os

---

<sup>239</sup> HUNTINGTON, S. A terceira onda: a democratização no final do século XX. S Paulo: Ática, 1994.



líderes reformistas do regime autoritário não têm força suficiente para iniciar e liderar a transição, mas a oposição moderada, por sua vez, também se mostra incapaz de realizar tal tarefa. A chave do processo recai sobre a negociação entre ambos de modo a estabelecer o quadro no qual a mudança de regime se processará.

É importante que se reafirme a complexidade desses períodos que apesar de almejarem contextos de concordância social e política, com a menor quantidade de violência e instabilidade institucional possível, não devem perder de vista que o ideal a ser alcançado é a reconciliação social e reconstrução política do país.<sup>240</sup> Entretanto, assim como foram diversos os tipos de autoritarismo na região, os processos de transição tiveram pontos de partida diferentes pertinentes com a realidade de cada país.

De acordo com a classificação apresentada anteriormente, o Brasil é um exemplo de transição em conformidade com acordos sociais e políticos entre os agentes do regime e a oposição (políticos, sindicalistas, líderes de movimentos sociais, líderes religiosos, artistas, entre outros). O Paraguai, diferentemente do padrão de transição pacífica adotado pelo Brasil, se enquadra no grupo descrito pela pressão da oposição sobre o regime resultando na troca de poder. A seguir serão destacadas as particularidades de cada país escolhido para a consecução desse trabalho.

Vale salientar que os processos aqui apresentados podem não ocorrer de forma duradoura. Todos podem retroagir mediante eventos que desestabilizem a as regras e procedimentos democrático que garantem a democracia ou o processo de transição. Segundo os autores referenciados, as transições não pactuadas, ou por rupturas, são as que possuem maior probabilidade de consolidar um modelo mais completo ou menos restrito de democracia. Isso é consequência da ausência de pactos, que o torna o ambiente propício a possibilidade de avanços em termos de reformas econômicas e sociais, ou até mesmo levar à justiça o passado repressivo dos regimes autoritários.

O caminho para a consolidação da democracia pode levar ao enfrentamento de situações que precisam ser superadas face suas implicações diferenciadas que podem causar nas transições. A primeira questão se relaciona ao processo institucional, que implica em como estabelecer eleições e transformar as instituições autoritárias. As questões complementares são: como lidar com o passado repressivo e com as prerrogativas dadas aos

---

<sup>240</sup> PINTO, op. cit., A autora explica que esse objetivo pode ser alcançado por meio de três aspectos da justiça que devem ser considerados no processo transicional: Justiça permeável à demanda por reconhecimento moral; Justiça restaurativa; Justiça dialógica. A conjugação desses aspectos, com todas as implicações, resulta em um processo de justiça transicional mais apropriado para promover a reconciliação nacional e a reconstrução política do país.

membros do regime anterior. O contexto, relacionado as questões fundamentais para identidade e dinâmica política de cada país, como cultura e sociedade é a segunda situação desafiadora. E por fim, a questão sistêmica que recai sobre as características das lideranças dos novos e antigos governos.

Quanto ao passado repressivo, as transições por ruptura serão mais rápida na busca de solução para superar tal dificuldade. Elas por não possuírem amarras legais ou éticas com os membros do regime anterior, normalmente encontram espaços para julgá-los e superando no coletivo o peso do inconveniente passado. Diferentemente, as sociedades que optaram por transições pactuadas serão aquelas que buscarão mecanismos de conciliação com os membros do regime anterior, dimensões que podem ser encontradas nos países em análise nessa pesquisa.

O processo brasileiro de transição para a democracia, contou com a participação do partido opositor existente – Movimento Democrático Brasileiro - MDB, foi marcada pelo gradualismo e pela longa duração. Ele é considerado o mais controlado pelos dirigentes autoritários. O regime dominou toda a agenda do processo, capacidade de negociação reputada ao seu êxito econômico e por oposição muito moderada e desarticulada.

Na fase de liberação (abertura política) foram restabelecidos direitos civis e políticos básicos, de caráter restritivo, imposto de cima para baixo. Foi aprovada a Lei de Anistia, revogado o Ato Institucional nº 5. A aprovação da Lei da Anistia em 1979, ainda no período militar é elemento fundante da democratização.<sup>241</sup> Ato do poder legislativo pelo qual se extinguiram as consequências de um fato que em tese seria punível. É um perdão geral, uma medida ordinária para a pacificação. Como particularidade nacional, gerada em seus processos internos, ela definiu a influência do regime anterior nas situações que foram sendo estruturadas em busca da democracia a partir da década de oitenta.

Com ela, as Forças Armadas conseguiram prerrogativas políticas extraordinárias, que as mantiveram como um dos atores políticos centrais, com grande poder informal, sobretudo em momentos de crise política. Os membros da elite civil garantiram não só sua sobrevivência política como ampla participação no poder após a democratização. Os antigos dirigentes autoritários também obtiveram a garantia de que não haveria “revanchismo” contra os agentes do Estado que cometeram crimes no exercício da repressão contra a oposição, outro problema candente para a consolidação do novo regime democrático.

---

<sup>241</sup> ABRÃO & TORELLY, Mutações do conceito de anistia na justiça de transição brasileira: a terceira fase na luta pela anistia. In. Brasília: Ministério da Justiça, 2012. Revista Anistia Política e Justiça de Transição, n °7 jan-jun; p -10 a 47.

Como processo negociado e endógeno, a transição brasileira não promoveu a ruptura com o regime, as negociações sobre a manutenção do poder dentre as forças dominantes foi realizada sem debate amplo com a sociedade. Negociada com o próprio governo, ela não sofreu imposição de caráter externo para sua proposição. Tendo a anistia mecanismo basilar da transição, dois objetivos relevantes do ideal de reconciliação de forma ampla das sociedades em transição foram impedidos de realização.

A lei de anistia impediu a responsabilização dos agressores, e, de forma relacionada, bloqueou a revelação da verdade histórica, bem como a construção da memória, por meio da consagração do esquecimento<sup>242</sup>. Juntamente com a reparação financeira dos perseguidos pela ditadura militar, houve um movimento intenso de busca aos arquivos da ditadura, que além dos efeitos comprobatórios das solicitações alegadas, proporcionou a revelação das memórias que se opunham à memória oficial.

Esses fatos representaram uma vitória parcial da sociedade e dos grupos que lutaram pela redemocratização do país e que levaram as ruas as campanhas da anistia. Dividindo espaço, os militares e a classe dirigente também saíram vitoriosos, conseguindo estender seus benefícios para as forças policiais ligadas ao regime. Considerada como importante para o país apesar de suas limitações, permitiu a libertação de presos políticos, retorno dos exilados e banidos, a saída da clandestinidade de inúmeros militantes.

Durante algum tempo foi utilizada para barrar as políticas de verdade e justiça no país, estando pendente de questionamentos em tribunais internacionais questões ligadas aos crimes contra a humanidade como as torturas, a despeito da interpretação diferenciada expressa pelo Superior Tribunal Federal – STF.

A implantação das comissões verdade e o direito de acesso as informações sobre os arquivos da repressão e da resistência, possibilitaram que o processo para entender as múltiplas formas e significações do silêncio e esquecimento que prevaleceu até o início dos anos 2000.

Com um passado de lutas no período colonial, genocídio no percurso de consolidação da sua independência, o Paraguai era um país praticamente desindustrializado, com um setor primário tradicional sempre submetido a longos períodos de instabilidades econômica e política. Após a segunda guerra, sob o governo de Stroessner, a modernização econômica com novas formas de inserção produtiva foram implantadas sob a intensificação do autoritarismo, centralização política e repressão aos direitos humanos. O declínio desse

---

<sup>242</sup> McARTHUR, F G. Justiça de Transição: o caso brasileiro. In: . Brasília: Ministério da Justiça, 2012. Revista Anistia Política e Justiça de Transição, n °7 jan-jun; p -78 a 105

modelo de desenvolvimento iniciou uma crise interna que deu origem a mudança regime na década de oitenta.

O golpe que derruba a ditadura torna efetivo alguns direitos de proteção aos indivíduos e grupos sociais perante os atos arbitrários e ilegais cometidos pelo Estado ou por terceiros em seu nome.

No caso do Paraguai é uma transição fundacional com a emergência de uma cidadania política num contexto de invenção a própria democracia, o que torna importante seu estudo.

Foi realizada de cima e de dentro, com pouca participação da oposição no estabelecimento das regras do jogo inicial. A predominância do partido situacionista sinaliza um certo descompasso entre este e os demais movimentos da sociedade na articulação do projeto democrático.

Para alguns cientistas políticos, argumentar a fragilidade institucional e falar sobre a simbiose entre partido político e militares. Se essa situação permanece, a eleição de um presidente civil não se torna garantia ou condição suficiente para a concretização dos ideais democráticos do país.

O golpe fez com a ditadura fosse derrotada pelas pessoas que antes apoiavam Stroessner e que vão encabeçar a transição. Os partidos se modificaram e passaram a ganhar as eleições com as regras da democracia e a democracia não conseguiu superar os problemas sociais e de corrupção.

Em 1992 era o único país do cone sul que tinha recuperado os documentos policiais sobre os anos de chumbo e contou com a participação dos cidadãos nacionais.

O processo de transição democrática paraguaia se inicia de maneira inusitada, com um golpe militar,<sup>243</sup> o que a tornou bem particular. Forjada no interior do próprio regime, a transição inaugurou um novo ciclo na história do país, representado pela mudança de perspectiva da ação política. Em face da inexistência de experiência democrática anterior, é comum se identificar esse período como de implantação da democracia, sem deixar no entanto, de reconhecer nele, as dificuldades e contradições inerentes a ruptura de um modelo autoritário para adesão a uma trajetória de construção de participação política e respeito aos direitos humanos de forma coletiva.

Apesar dos desafios, da esperança suscitada pela liberação de forças sociais subjogadas durante o regime, a transição por golpe militar<sup>244</sup> expressou uma luta entre diferentes grupos no núcleo do governo. O intento de preservar-se no poder do partido

---

<sup>243</sup> O golpe foi deflagrado em 3 de fevereiro de 1989.

<sup>244</sup> GOIRIS, F. A.J. op.cit, p.106.

colorado, exigiu a união com as Forças Armadas, que mais uma vez passou a controlar o processo político. Marcada pela forte influência das forças políticas internas que vão definir os limites e alcance das mudanças e transformações, a transição democrática ao longo dos anos noventa apresenta ainda precariedades como manutenção das relações oligárquicas e fraudes eleitorais<sup>245</sup>.

Como resultado, inicialmente tem-se um general presidente e posteriormente governos civis sob os auspícios do centenário Partido Colorado, com eleições livres, porém sob a legislação dos tempos da ditadura e toda sua estrutura herdada, que lhe garantiu muitos êxitos nesse período. Deve-se considerar ainda a promulgação da nova Constituição que restabelece e consagra os princípios democráticos de um Estado moderno.

A educação passou a ser objeto de debate e de reivindicação das forças sociais emergentes no processo de transição para a democracia. Com vistas ao seu alinhamento a reforma do Estado em curso na região, as reformas educativas nas América Latina, foram iniciadas na década de noventa. Contaram com apoio financeiro e de assessoramento técnico de organismos internacionais como ONU, UNESCO, BID que conciliaram seus interesses de estabelecer a internacionalização da educação a necessidades de ajustes internos dos países.

As agendas nacionais, se incumbiram de solucionar ou amenizar os problemas de seus sistemas educativos, como partícipes de acordos e declarações a nível mundial ou pela contração de financiamento de organismos internacionais, principalmente os relacionados os baixos índices de escolaridade e altos índices de analfabetismo existentes na região. Como proposta, os esforços deveriam se concentraram em ampliar o acesso à educação, que era um problema latente para se alinharam aos discursos neoliberais emergentes que passaram a outorgar à escola o papel de qualificar os indivíduos para competir em um mercado de trabalho que sofria profundas mudanças.

A educação se torna estratégica dentro da “engrenagem” econômica após a Conferência Mundial de Educação para Todos<sup>246</sup>, ocorrida na Tailândia. Nesse contexto, reformas educativas similares passaram a ser implantadas em países com realidades distintas, fazendo surgir a ideia de uma tendência mundial que se sobrepõe às peculiaridades nacionais. Nesse contexto o ensino de história reassume seu formador do espírito crítico.

---

<sup>245</sup> BOCCIA PA; GOIRIS, op cit.

<sup>246</sup> Realizada em 1990, compromisso mundial para proporcionar educação para as crianças, adolescentes e adultos para que tenham acesso aos conhecimentos básicos no consecução de uma vida digna. No Brasil, o MEC elaborou o Plano de Decenal de Educação para Todos como instrumento local de execução do acordo internacional.

O início dos debates sobre o significado e desafios da tentativa de construção institucional da democracia no país, converteu a educação em prioridade para os primeiros governos pós-ditadura. Em parte, isso se deu pela percepção do atraso em que ela se encontrava a educação no país, e também pela expectativa que se criou sobre a sua relevância para a transformação que se desejava promover na sociedade paraguaia<sup>247</sup>. A proposta de Reforma Educacional daí resultante, ambicionava eliminar a politização e os requisitos de militância partidária prevalecentes na ditadura. Para tanto, levou em consideração três pressupostos: o reconhecimento de seu alcance sistêmico, a condição de gradualidade do processo e a amplitude da reforma a ser efetivada.

Tendo como marco legal fim da ditadura em 1989, a reforma da educação paraguaia da década de noventa dá início a novas maneiras de convivência, partindo da proteção aos direitos dos indivíduos em um ambiente crítico, pluralista e participativo. Com o propósito de desvincular a educação dos governos totalitários, as mudanças foram discutidas a partir da introdução de novas teorias que aproximassem as propostas da realidade social instalada, ou seja, deveria buscar preparar os indivíduos para que pudessem conviver com uma forma social chamada democracia.

Sendo assim, a rejeição do aparato educativo anterior expresso pela sociedade, foi considerada pelo novo governo que criou o Conselho Assessor para a Reforma Educativa – CARE; elaborado o diagnóstico do sistema e a proposta de reforma que começou a ser implantada. Nela estavam definidos como principais objetivos: promover a participação da sociedade; reforçar a integração social, reduzir a pobreza e promover a educação geral efetiva; incrementar a produtividade da força de trabalho. Essas decisões se embasavam no pressuposto de que a instauração da democracia e sua afirmação dependia da estruturação do sistema de ensino.

Apoio internacional foi utilizado por meio da obtenção junto ao Banco Mundial e o Banco Interamericano de desenvolvimento (BID) de dois importantes empréstimos para dar início a reforma. No primeiro caso, os recursos seriam destinados a educação média e no segundo, a educação escolar básica. Em relação ao assessoramento técnico, ao processo reformista, o Ministério de Educação, encarregou o Instituto de desenvolvimento Internacional da Universidade de Havard (HID) e o Centro Paraguaio de estudos Sociológicos (CPES) para a realização de um diagnóstico sobre a educação paraguaia e a elaboração de

---

<sup>247</sup> RIVAROLA, D M. Paraguay: Reforma Educativa Y crisis de la docencia. CEPAL, Chile, 2006.

uma proposta de políticas para iniciar a reforma. Os resultados deste trabalho foram difundidos através de uma publicação<sup>248</sup>.

Esse aparato contou a diferentes atores sociais cuja participação definiu o ritmo de desenvolvimento e o grau de aprofundamento da reforma. Na prática, uma das primeiras reivindicações que se organizou na etapa transitória foram melhorias salariais, o que significou uma importante conquista do corpo docente. Outras modificações se efetivaram e ajudaram na pertinência da reforma educativa. Nas etapas iniciais até sua promulgação enquanto Lei Geral da Educação, a equipe de coordenação conseguiu aglutinar expectativas, manter o critério de pluralismo utilizado desde sua formação. o resultado foi o reconhecimento público da importância de seus integrantes, a consistência e abrangência de propostas, fazendo com que ao final o sistema de educação se constituísse no fator central para transmissão e ensino de valores democráticos<sup>249</sup>

A reforma educativa de 1994 estabelece modalidade diferentes de ensino (geral, especial e outras). A educação formal se estrutura em três níveis: Educação Inicial (até os 5 anos); o Nível Escolar Básico (dos 6 aos 14 anos). A Educação Média para os egressos da escola primária e o 3º nível corresponde a Educação Superior. A Educação Escolar Básica, gratuita e obrigatória, tem nove anos de duração, divididos em três ciclos.

As disciplinas História e Geografia são trabalhadas conjuntamente. A disciplina de história se destaca, com mais conteúdos sendo trabalhados em sala de aula. Para geografia, cabe o papel de coadjuvante do processo, assumindo um caráter mais descritivo de apoio a localização dos eventos históricos ou dos diversos pontos na superfície terrestre.

A partir da Constituição Federal de 1988 - CF/88, da emenda constitucional nº 14 e a da Lei de Diretrizes e Bases da Educação instituída pela Lei 9334, ambas de 1996, a estrutura educacional do Brasil foi definida como: Educação Infantil, Ensino Fundamental (I e II) e Ensino Médio. A Educação Infantil termina aos 5 anos. O Ensino Fundamental tem duração de 9 anos, com idade mínima de ingresso é de 6 anos para o Ensino Fundamental I. O Ensino Médio pode incluir programa de preparação geral ou para o trabalho e tem duração de 3 anos.<sup>250</sup>

---

<sup>248</sup> Publicada pelas duas instituições - "Situación del sistema educativo en Paraguay. Sugerencias de políticas y estrategia de acción."

<sup>249</sup> COURARD, H. *Políticas comparadas de educación superior em America*, Santiago, FLACSO, 2003.

<sup>250</sup> Até 2008 a educação infantil era para a faixa de 4 a 6 anos e o ensino fundamental tinha como idade mínima de ingresso 7 anos. A situação foi modificada pela Lei 11.274/2006 que estabeleceu 9 anos de estudos para o Ensino Fundamental; 6 anos como idade mínima de ingresso no Fundamental I e o término da Educação Infantil baixou para 5 anos.

Dois acontecimentos são marcantes para a retomada do ensino de história no sistema de educação nacional, já referidos anteriormente. O primeiro foi o movimento de saída do país do período da ditadura militar e o segundo, ao movimento de crítica aos Estudos Sociais, proposta que vigorava oficialmente na escola fundamental, desde 1971. A participação de educadores e professores de História, a liderança da Associação Nacional de Professores de História – Anpuh, contribuíram sobremaneira para o crescimento do movimento pela “volta do ensino de História” à escola básica<sup>251</sup>. Tomando como base os documentos constitutivos da educação nacional e a questão a demanda pela valorização desse conteúdo disciplinar, várias propostas curriculares foram elaboradas na tentativa de apresentar o processo complexo que define a consolidação do ensino de história no contexto escolar.

No final da década de 90, a aprovação e implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), foi oficializada, em âmbito nacional, a separação das disciplinas "História e Geografia" ranço autoritário extremamente criticado e combatido desde sua implantação na década de setenta. O retorno da história como disciplina autônoma reforçou seu caráter formativo na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa e fortalecimento da democracia<sup>252</sup>.

Dentre as mudanças mais imediatas temos: a extinção das disciplinas EMC (Educação Moral e Cívica), OSPB (Organização Social e Política) e EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros); os cursos superiores de Licenciatura Curta em Estudos Sociais que também foram paulatinamente extintos. No ensino médio, especificamente, a ampliação dos conteúdos de história se fez acompanhar da concepção formadora do cidadão crítico, capaz de refletir e agir no espaço social de forma comprometida.

No entanto, como nas demais etapas do ensino de história que atendem as diretrizes educacionais nacionais, no ensino médio também predominam os aspectos multifacetados de concepções historiográficas e a ênfase na concepção de currículo elaborada por especialistas, pautada na perspectiva atitudinal e procedimental dos conteúdos. Hoje objeto de reflexões no Brasil e em diferentes países, alimentando debates e propostas que, dialogicamente, procuram estabelecer articulações mais orgânicas entre as dimensões da cultura histórica e a cultura escolar, não num sentido instrumental, mas numa perspectiva mais emancipatória<sup>253</sup>.

---

<sup>251</sup> SCHMIDT, M A M dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. Revista de História da Educação, Porto Alegre. V. 16. Nº 37, Maio/Ago de 2012.p. 73/91.

<sup>252</sup> SILVA, M.A. e FONSECA, S G. *Ensino de História Hoje: errâncias, conquistas e perdas*. Ver. Bras. de História. Vol. 30, Nº 60, S Paulo, 2010.

<sup>253</sup> SCHMIDT, op. cit.



### 3.3. A Educação em Direitos Humanos e a construção da democracia

A Educação em Direitos Humanos - EDH é um processo sistemático e multidimensional, orientado para a formação do sujeito de direito e a promoção de uma cidadania ativa e participante<sup>254</sup>. Assim definida, a despeito das ambivalências que ainda hoje estão colocadas no discurso sobre Direitos Humanos, o reconhecimento de sua validade e importância para a construção da democracia é inegável.

As articulações entre diferentes atividades que desenvolvam conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais que afirmem uma cultura de Direitos Humanos na escola e na sociedade tem nos últimas décadas se mostrado como um caminho a ser trilhado. Esse processo que se inicia no patamar individual, se desdobra nas demais dimensões entre o indivíduo e coletivo, despertando a consciência da dignidade humana de cada pessoa.

Nessa perspectiva onde os processos educacionais são fundamentais, uma outra abordagem pode compor sua apresentação como...

[...] um dos mais importantes instrumentos dentro das formas de combate às violações de direitos humanos, já que educa na tolerância, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos. Mas a sua inserção nos vários âmbitos do saber requer a compreensão do seu significado e da sua práxis. (Candau e Sacavino, 2013:60)

As concepções existentes sobre EDH são contextualizadas, para que possam atingir uma das mais importantes expectativas que se tem sobre ela, que é a possibilidade de ser vivenciada cotidianamente. Nesse cenário, duas propostas são consideradas relevantes pelas interfaces que promovem em relação a EDH e sua prática mundial. A primeira proposta<sup>255</sup>, contempla abordagens de EDH, levando em consideração os agentes implicados em sua prática, sejam eles agências governamentais ou não governamentais, intelectuais universitários ou educadores.

Quando esses aspectos são considerados, ora se coloca ênfase nos marcos institucionais e jurídicos já estabelecidos ou então na dimensão ética da EDH e nos valores que se pretende afirmar. A abordagem jurídico- institucional tem como meta primeira consolidar esses fundamentos na perspectiva de se garantir a paz social, destacar a relevância de se mobilizar coletivamente para a transformação das estruturas vigentes na sociedade e

---

<sup>254</sup> CANDAU e SACAVINO, op.cit. p.60

<sup>255</sup> CANDAU e SACAVINO apresentando a proposta de Nancy Flowers (2004). Op. cit. pp. 60-61

ainda, promover o empoderamento dos segmentos sociais marginalizados, discriminados ou excluídos.

Na dimensão ética da EDH, o foco recai sobre os valores que devem afirmar a solidariedade, a tolerância e a justiça na construção de uma nova realidade pautada na inclusão. Como uma educação voltada para a mudança que se contrapõe em conflito com as normas e regras vigentes, nessa dimensão implicitamente se recorre a transmissão de conteúdos para ampliação das capacidades humanas e no seu preparo para a cidadania.

O recorte acima expressa na realidade uma ênfase em função dos locus de concepção e execução da EDH, o que é indício da total possibilidade de não serem excludentes entre si. O ponto a ser ressaltado nessa questão é que ao dar origem a temáticas e estratégias distintas; a sua contribuição para compreensão das especificidades da EDH é *explicitar com clareza a polissemia da expressão educação em Direitos Humanos e a importância do aprofundamento da reflexão sobre esta questão, procurando-se sempre contextualizar o debate*<sup>256</sup>.

Circunscrita também a dar significação a EDH, a segunda proposta <sup>257</sup>apresentada pelas autoras considera as seguintes questões: *ela é indispensável para o desenvolvimento dos direitos humanos*. Como componente genuíno da temática, não pode ser restrita a perspectiva de um adendo pedagógico. A EDH é instrumento de sua difusão da temática de lhe dá origem, inserido-se no movimento social e histórico real, apoiando-se numa linguagem coerente e compatível com essa gramática social.

A EDH é também *um direito humano* e deve ser tratada no âmbito do sistema educacional nacional, sempre na perspectiva temática interdisciplinar e transversal. Deve estar fundamentada numa teoria educacional, apoiada em novas tecnologias tendo suas práticas avaliadas. Como temática polissêmica e transversal, ela pode ser trabalhada por diversas disciplinas, e ao mesmo tempo ser abordada por outros campos de saber. Essa distinção da EDH evidencia a importância quanto ao papel da educação na promoção dos direitos humanos, assim como, da necessidade da ação planejada tendo em vista seu objetivo maior de criar uma racionalidade diferente da instrumental. Isso requer ações no curto prazo mas cuja avaliação se dará no longo prazo.

A EDH se assenta num tripé: conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa da educação em Direitos Humanos dos outros. Supõe a comunicação de saberes e valores e desenvolve

---

<sup>256</sup> CANDAU e SACAVINO, op. cit; p.61

<sup>257</sup> CANDAU e SACAVINO, apresentando a proposta de Fritzsche, op. cit; p.61

uma compreensão das dimensões jurídica e política, assim como moral e preventivo-pedagógica, dos Direitos Humanos. Sem dúvida que aqui se inscreve sua vocação para o diálogo e o reconhecimento do outro. Ela deve transmitir do poder deles, e sua palavra-chave é empoderamento.

No âmbito da educação formal, não se reduz a alguns temas do currículo, mas constitui uma questão da filosofia e da cultura da escola. Dessa maneira, a EDH assume uma perspectiva abrangente e multidimensional, levanta questões como a articulação entre igualdade e diferença, a possibilidade de atingir múltiplos sujeitos, firmando-se como suporte da construção da democracia.

Trazendo a questão das concepções sobre EDH para o continente Latino Americano, contexto dessa pesquisa, Candau e Sacavina<sup>258</sup>, mesmo referendando a inexistência de consenso entre os especialistas, as apresentam as propostas que em suas avaliações desvendam o pensar regional construído nas últimas décadas. Considerando o passado comum que nos define enquanto cidadãos latino-americanos, sistematizar os avanços na temática que é tão nos é cara é relevante para os análises que se pretende empreender.

Dentre os pontos de vistas eleitos como mais significativos. A proposta de Fernández<sup>259</sup> propõe quatro classificações para compreensão da EDH: instância protetora da dignidade humana; instância da ideologia da solidariedade; instância da consciência ética e instância crítica da convivência humana. A primeira, a instância da proteção a dignidade humana, implica necessariamente se ter como referência as garantias jurídicas que tornam possível o respeito aos direitos humanos.

Sob o prisma da ideologia da solidariedade, o segmento social a ser privilegiado na EDH são os pobres e oprimidos na tradição de Las Casas. Enquanto consciência ética a EDH deve centrar sua ação no valor da dignidade humana, a fonte de que derivam todos os direitos fundamentais (na experiência concreta das violações à dignidade humana), além de ser a chave para se sustentar a indivisibilidade de todas as categorias (ou gerações) dos direitos humanos<sup>260</sup>.

Na instância crítica da convivência humana, a EDH possibilita questionar a violência, a injustiça e o formalismos das instituições. Sendo assim, a preocupação é centrada em

---

<sup>258</sup> CANDAU E SACAVINA; Op. cit; pp-59-66

<sup>259</sup> CANDAU E CANDAU, op. cit. p.62 apresenta a proposta da Profa. Sílvia Fernandez

<sup>260</sup> HABERMAS, J. *O conceito de dignidade humana e a utopia realista dos direitos humanos Jürgen Habermas* Article first published online: 20 JUL 2010 / DOI: 10.1111/j.14679973.2010.01648.x / © 2010 The Author. Journal compilation © 2010 Metaphilosophy LLC and Blackwell Publishing Ltd / Metaphilosophy Volume 41, Issue 4, pages 464–480, July 2010). Trad. Menelick de Carvalho Netto

reconhecer o caráter emancipador do processo educativo para o estabelecimento dos critérios para definição do exercício da cidadania.

A medida que o movimento no continente Latino Americano se consolidava, outras propostas foram discutidas. As autoras destacam os marcos de construção dessas propostas na década de noventa que elegeram como elementos fundamentais das abordagens a serem implantadas nos diferentes espaços educativos: uma educação para o “nunca mais”; o desenvolvimento de processos orientados à formação de sujeitos de direito e atores sociais; e a promoção do empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais marginalizados ou discriminados<sup>261</sup>.

Em relação ao primeiro aspecto, está o entendimento dos direitos em sua globalidade e interdependência, sem reduzir seu enfoque aos direitos individuais, políticos e civis, o que é muito presente nos contextos neoliberais. Nessa perspectiva de compreensão e exigência dos direitos econômicos, sociais e culturais é fundamental para a construção democrática, assim como a dos chamados “novos” direitos relacionados ao meio ambiente, ao desenvolvimento das ciências da vida e das novas tecnologias.

A EDH na perspectiva da educação para o “nunca mais” promove o sentido histórico, a importância da memória em lugar do esquecimento. Supõe quebrar a “cultura do silêncio” e da invisibilidade e da impunidade presente na maioria dos países latino-americanos, aspecto fundamental para a educação, a participação, a transformação e a construção de sociedades democráticas. Exige manter sempre viva a memória dos horrores das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismos, perseguições políticas, torturas, escravidões, genocídios, desaparecimentos. Implica saber reler a história com outras chaves e olhares capazes de mobilizar energias de coragem, justiça, esperança e compromisso que favoreçam a construção e exercício da cidadania<sup>262</sup>.

Quanto ao terceiro elemento, ele se refere à formação de sujeitos de direitos para a qual se faz necessário articular a dimensão ética com a político-social e as práticas concretas. Ser sujeito de direitos implica reforçar no cotidiano, através de práticas concretas, a lógica expansiva da democracia, afirmar o princípio e o direito da igualdade estabelecidos na esfera jurídica e política e transportar essa dinâmica igualitária para as diversas esferas da sociedade.

---

<sup>261</sup> CANDAU, ...

<sup>262</sup> SACAVINO, 2000 a p.44; MAGENDZO, 2000, p. 362.

Formação da consciência de ser sujeito de direitos significa também poder desenvolver, na prática e na construção da cidadania, a articulação dos direitos de igualdade com os de diferença, assim como os direitos individuais com os direitos coletivos<sup>263</sup>.

O quarto elemento, visa uma educação que promova o empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais desfavorecidos ou discriminados. Essa perspectiva supõe potencializar grupos ou pessoas que historicamente têm tido menos poder na sociedade e se encontram dominados, submetidos, excluídos ou silenciados na vida cotidiana e nos processos sociais, políticos, econômicos e culturais. O empoderamento tem duas dimensões básicas: pessoal e social, intimamente relacionadas, que a educação em Direitos Humanos deve promover, afirmar e desenvolver.

A dimensão pessoal se relaciona com a potencialização do próprio ser e integra aspectos cognitivos, criatividade, autoconceito, autoestima e confiança nas próprias possibilidades. A dimensão social está articulada com os mecanismos de participação e organização, assim como com a relação entre igualdade e diferença<sup>264</sup>. Atualmente é importante promover processos de educação em Direitos Humanos em que se trabalhem a sensibilização, a consciência da dignidade de toda pessoa humana e a promoção de uma cultura dos Direitos Humanos.

Evita definir a educação em direitos humanos, mas aponta alguns elementos relevantes que lhe são constitutivos; dentre eles destacamos os seguintes: – um processo sistemático e multidimensional orientado à formação de sujeitos de direitos e à promoção de uma cidadania ativa e participativa; – a articulação de diferentes atividades que desenvolvam conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais que afirmem uma cultura de direitos humanos na escola e na sociedade; – processos em que se trabalhe, no nível pessoal e social, ético e político, cognitivo e celebrativo, o desenvolvimento da consciência da dignidade humana de cada pessoa<sup>265</sup>. Junto com esses elementos, consideramos importante destacar ainda alguns outros enfoques de autores latinoamericanos intimamente relacionados à construção democrática.

Por exemplo, Magendzo<sup>266</sup>, sintetiza o sentido último que, desde o início, orientou a educação em Direitos Humanos como a formação de um sujeito de direitos, capacitado através de um processo de empoderamento para contribuir com a transformação das estruturas de injustiça que ainda perduram em nossas sociedades, em que a pobreza crônica é a

---

<sup>263</sup> SACAVINO, 2009, p. 101

<sup>264</sup> SACAVINO, 2000b, p. 27

<sup>265</sup> CANDAU, 2005, p. 8

<sup>266</sup> MAGENDZO, op cit , 2000

manifestação mais severa. Mujica<sup>267</sup>, afirma que educar em direitos humanos e democracia é um processo intencional orientado ao desenvolvimento integral das pessoas e à construção de formas de convivência centradas no respeito e na prática dos direitos humanos e de valores democráticos.

O Instituto Interamericano de Direitos Humanos da Costa Rica, no II Informe Interamericano da Educação em Direitos Humanos (2003, p. 12), considera a educação em Direitos Humanos como um processo de aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores necessários para conhecer, compreender, afirmar e reivindicar os próprios direitos sobre a base de normas dispostas em diferentes instrumentos internacionais, em conexão com a normativa nacional. Para o Instituto, isso significa que todas as pessoas, independentemente de seu sexo, origem nacional ou étnica e de suas condições econômicas, sociais ou culturais, tenham a possibilidade real de receber educação sistemática, ampla e de qualidade que lhes permita compreender seus Direitos Humanos e suas respectivas responsabilidades, respeitar e proteger os Direitos Humanos de outras pessoas, entender a inter-relação entre Direitos Humanos, Estado de direito e governo democrático, assim como exercitar na interação diária valores, atitudes e condutas conseqüentes com os Direitos Humanos e os princípios democráticos. Essas pessoas entendem também o direito à educação em Direitos Humanos como parte do direito à educação e como condição necessária para o exercício efetivo de todos os Direitos Humanos.

De acordo com o II Informe Interamericano (2003, p. 5) a educação em Direitos Humanos como direito implica a obrigação do Estado de assegurar uma prática de ensino e aprendizagem que incorpore os conhecimentos, valores, atitudes e competências necessários para formar uma cidadania consciente de ser sujeito de direitos e de responsabilidades. Depois de quase trinta anos de desenvolvimento na América Latina, a educação em Direitos Humanos continua sendo uma prática dinâmica, em processo de construção de identidade, com alguns traços já definidos e transformados em conquistas irrenunciáveis. É de se destacar todos os esforços realizados ao longo das décadas para fortalecer a educação em Direitos Humanos e configurar os elementos básicos da especificidade de uma proposta latino-americana.

Nesse sentido a maneira de síntese podemos afirmar que, nos anos 1980, a educação em Direitos Humanos na América Latina apresentava a tendência a ser concebida como prática preventiva que procurava defender a vida e fortalecer os processos de democratização.

---

<sup>267</sup> MUJICA, 2001, p. 5

Nos anos 1990, adquiriu legitimidade institucional e especialização, voltou-se para diversos destinatários e níveis de ação. No novo milênio, a educação em Direitos Humanos parece enfatizar a promoção de práticas que permitam às pessoas e aos diferentes grupos sociais o conhecimento e o acesso a seus direitos, a seu empoderamento, à consolidação de uma cultura democrática e ao fortalecimento do Estado de direito. No entanto, convém voltar a assinalar que o seu desenvolvimento é muito heterogêneo e desigual nos diferentes países do continente.

A EDH na América Latina<sup>268</sup> enquanto forma institucionalizada, organizada em práticas sociais e institucionais, seja por parte da sociedade civil, seja por parte do Poder Público, a educação em direitos humanos vem se desenhando como um novo fazer sócio-político-pedagógico. Reinventar os direitos humanos numa perspectiva emancipatória<sup>269</sup> passa necessariamente, pela audição de vozes das culturas colonizadas e dos movimentos contra-hegemônicos

Como já referido, EDH no presente momento significa articular diferentes campos do conhecimento num diálogo interdisciplinar, relendo as fontes históricas e reconstruindo trajetórias de lutas em defesa desse direitos. São princípios da EDH, a resistência à violência, educar para a paz e a democracia. Seus desdobramentos implicam em educar para o exercício da participação e do protagonismo social de modo a governar a cidade, promover o respeito de todos os povos ao desenvolvimento e a paz, prevenir a guerra nuclear e ambiental, a fome e a miséria no mundo, o uso de armas químicas, o retorno a golpes e ditaduras e ao terror.

Nas sociedades que conviveram com processos ditatoriais como a maioria dos países da América Latina, educar para o não-retorno ao autoritarismo se aproxima do alerta de Adorno de não-retorno ao totalitarismo. Propor a construção conceitual do princípio da não banalização da violência (Arendt) significa desenvolver o exercício democrático, não permitir que os mecanismos de dominação promovam o processo de esquecimento, de reprodução da impunidade que permeiam a cultura da maioria dos países da Latino América.

Enquanto forma institucionalizada, organizada em práticas sociais e institucionais, seja por parte da sociedade civil, seja por parte do Poder Público, a educação em direitos humanos vem se desenhando como um novo fazer sócio-político-pedagógico. Da dor, da necessidade de preservar a vida humana, a educação em direitos humanos brotou no seio da sociedade

---

<sup>268</sup> ZENAIDE, M. N.T. *Linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina*. In: *Cultura e educação em direitos humanos na América Latina*. RODINO, A. M. et all (org). João Pessoa: Ed. CCTA, 2016

<sup>269</sup> ZENAIDE, M. N.T, op. cit. citando Santos; p.

civil, ainda em tempos de ditadura, como uma modalidade resistência e de sinalização de mudanças políticas em andamento.

Por isso, como já salientado, direito à resistência é princípio fundante da Educação em Direitos Humanos tanto na América Latina e como no Brasil.

O tema da educação para os direitos humanos passa a ser inserido de forma explícita pela primeira vez no Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, da ONU de 1966. A educação é vista como um direito intrínseco e um meio indispensável para a realização dos demais direitos, o qual deve desempenhar um papel decisivo na promoção dos direitos humanos, da democracia, qual seja, e na proteção do meio ambiente. Nesse sentido, a educação deve orientar-se para o desenvolvimento da dignidade da pessoa humana, a participação social e o pleno desenvolvimento da personalidade. A educação em direitos humanos passa a ser concebida como um direito humano fundamental.

Em 1974, a UNESCO aprovou a Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales. A partir daí, vão tomando corpo as diretrizes e estratégias em nível global para inserção dos direitos humanos numa perspectiva intercultural em todos os níveis e formas de educação, como uma aprendizagem cívica ativa e crítica em cada etapa da educação, como parte da política nacional em colaboração e cooperação internacional com programas e ações. A Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de Novembro de 1989, em seu artigo 29 insere como

Durante a década de 80, com a ascensão dos movimentos populares na América Latina, foi possível tencionar o projeto de democracia tutelada pelas forças armadas proposta pelos ideólogos norte-americanos. Por outro lado, a divisão e a dispersão do campo popular com os longos anos de ditadura foram enfrentadas através da emergência de organizações combativas, movimentos de massa, sindicais e populares que passaram não só atuarem na resistência contra o autoritarismo, como nas lutas por justiça social e políticas públicas, confrontando o modelo neoliberal hegemônico.

Nos anos noventa do século passado, no campo da educação em direitos humanos ocorreram vários eventos e iniciativas: o Fórum Internacional sobre Educação para os Direitos Humanos e Democracia, em Túnis, em 1992; o Congresso Internacional sobre Educação para os Direitos Humanos e Democracia, em Montreal, no Canadá, que propõe o Plano de Ação Mundial sobre Educação para Direitos Humanos e Democracia, o qual é aprovado em 1993, na II Conferencia Mundial de Direitos Humanos, em Viena. O Plano é uma estratégia



abrangente para a educação no nível formal, informal e não-formal, incluindo a educação popular e de adultos, a educação na família, a educação nos espaços não-formais e especialmente com pessoas em situações de vulnerabilidade e risco social. Neste plano, a educação em direitos humanos é concebida como mediação para “eliminar violações dos direitos humanos e construir uma cultura de paz baseada na democracia, desenvolvimento, tolerância e respeito mútuo” e uma cidadania ativa (UNESCO, 1993, p.1). O Plano se propõe a incentivar os educadores a desenvolverem estratégias educativas democráticas que contribuam para promover uma cultura de paz baseada em direitos humanos. Na Declaração e no Plano de Ação de Viena, a educação em direitos humanos ocupa um eixo de ação como parte do compromisso dos Estados para a inserção dos direitos humanos no currículo, no nível formal e informal de ensino, como estratégia para fortalecer a consciencia da necessidade de aplicação universal dos direitos humanos.

Em 1994, o Conselho da Europa aprova a Declaração sobre o Ensino dos Direitos Humanos e o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, elaborado na Conferencia Internacional de Educação em Genebra (1994) e ratificado pela UNESCO em 1995. Nessa direção, a OEA aprova a Declaração de Margarita com o tema “Os Valores Éticos da Democracia durante a VII Cimeira Ibero-Americana realizada na Venezuela, de 8 a 9 de novembro de 1997. A Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU, aprovou em 21 de dezembro de 1994, através da Resolução 49/184, a proclamação da Década da Educação em Direitos Humanos, equivalendo ao período de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004, como forma de sensibilizar e mobilizar os Estados a “promover, estimular e orientar essas atividades educacionais”, dando centralidade ao ensino.

No Brasil, a EDH também é prática muito recente, considerando que os períodos democráticos foram breves e frágeis. A partir de 1985, na última transição política, com a participação dos movimentos sociais na luta pela redemocratização do país, começa a tomar forma mais sistemática esse tipo de educação<sup>270</sup>. Todo o processo de organização da sociedade brasileira foi fundamental para a difusão e ampliação das práticas de EDH, especialmente a partir da segunda metade dos anos 1990, inserindo essa questão com mais ênfase nos programas governamentais.

Ao mesmo tempo, na esfera internacional, a EDH teve destaque na Conferência Mundial de Direitos Humanos da ONU em 1993. Na década seguinte, transformou-se em

---

<sup>270</sup> SILVA; TAVARES, 2010

tema prioritário para as Nações Unidas com a Resolução n.º 59/113, de 2004, que criou o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos.<sup>2</sup> Diante desse cenário internacional, o Brasil criou em 2003 o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, e seguindo o exemplo da elaboração dos Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH), elaborou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) como documento específico da educação nessa área.<sup>3</sup> A educação em direitos humanos no Brasil, conforme o PNEDH é assim compreendida:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações (BRASIL, 2009, p. 25).

Nessa concepção, segundo Silva (2010, p. 49): A educação em direitos humanos não se limita à contextualização e à explicação das variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais que interferem e orientam os processos educativos. Ela vai além da contextualização, embora esta seja imprescindível para a compreensão da sua construção. Faz parte dessa educação apreender os conteúdos que dão corpo a essa área, ou seja: a história, os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos, as legislações, pactos e acordos que dão sustentabilidade e garantia aos direitos são conteúdos a serem trabalhados no currículo básico. [...] os conteúdos devem ser associados ao desenvolvimento de valores, comportamentos éticos na perspectiva de que o ser humano é sempre incompleto em termos da sua formação.

#### 4. APOIO À DEMOCRACIA E REJEIÇÃO AO AUTORITARISMO: UMA ANÁLISE DA OPINIAO PÚBLICA DO BRASIL E DO PARAGUAI.

Embora nosso estudo não tenha como objetivo analisar os dados quantitativos, lançamos mão destes no decorrer da pesquisa, por se tratarem de indicadores cuja relevância nos ajuda compreender os diferentes aspectos envolvidos na problemática, e que nos permite pressupor que a causa do problema se encontra no modelo educacional, hipótese que reforça a importância da análise que propomos acerca do pensar certo, sobretudo se admitimos como verdadeira a

A noção geral de opinião pública reflete um juízo formulado a respeito de qualquer coisa e que pode ser partilhado por vários indivíduos. O caráter individual da primeira colocação, possibilita a estruturação da sua dimensão coletiva, criando polêmicas discussões e diferentes configurações, a depender da área de conhecimento pela qual é abordada. Na Ciência Política, em especial, ainda hoje ela é objeto de questionamento quanto a sua legitimidade e eficácia como fonte de informação e expressão da opinião da maioria, com potencial de influenciar e legitimar o exercício do poder nas sociedades contemporâneas.

A multidisciplinariedade e a ambiguidade que lhe são inerentes por sua natureza composta, é fonte de dissenso e controvérsias, ressaltando a complexidade e a necessidade da sua delimitação no campo conceitual para o enfrentamento das dimensões subjetivas e objetivas que geram tensão seja na definição ou na utilização da opinião pública nas Ciências Sociais. A apresentação do estado da arte desde suas raízes históricas, na antiguidade clássica até as reelaborações e mudanças na modernidade, possibilitar maior clareza quanto ao significado e sua transformação em fundamento implícito de todas democracias nas sociedades contemporâneas<sup>271</sup>.

Retornando as origens e dissecando o significado das palavras isoladamente, do termo opinião pública, verifica-se que na antiguidade grega, o sentido de opinião (*doxa*) dado por Platão a relacionava como produto da experiência (*empíria*) do homem com o mundo, sempre sujeita a enganos e influências da subjetividade que lhe é intrínseca; de domínio da maioria inculta em um contraponto com conhecimento (*episteme*), o saber, a ciência, a verdade sobre

---

<sup>271</sup> SENA, SENA, N.M. de. *Espaço público, opinião e democracia*. Estudos em Comunicação, nº 1, 270-304, abr/2007. Disponível em: <http://www.ec.ubi.pt/ec/01/pdfs/sena-nilza-espaco-publico-democracia.pdf>. Acesso em: 01 de jul de 2014. A autora citando SAUVY, ressalta a força política da opinião pública que mesmo não sendo prevista em nenhuma constituição e um poder anônimo nas sociedades democráticas.

as ideias imutáveis subjacentes ao mundo visível só alcançada pelos filósofos<sup>272</sup>. Herança que ainda hoje está associada a opinião como algo incerto, com poucas possibilidades de vir a ser provado. O significado de público ligado a sua origem latina (*publicus*) diz respeito a povo, que em sua primeira interpretação e uso se referia a acesso comum. Politicamente ele é um espaço de discussão, debate e trocas que evoluiu da perspectiva de interesse e bem comum para o sentido de representação do povo<sup>273</sup>.

Como conceito político, fruto do progresso das luzes, da discussão racional, a expressão *opinião pública* é empregada pela primeira vez por Rousseau que a define como “o desejo mais generalizado e mais justo”<sup>274</sup>, iniciando assim sua sistematização no século XVII. Posteriormente, outros pensadores como Hobbes que concebe o mundo governado pela opinião pública; Lock que a considerou como uma das três categorias do direito contribuíram para o estabelecimento dos contornos desse conceito, como um referencial fundamental para o estudo e compreensão da vida coletiva organizada das sociedades ocidentais.

A partir do século XIX apoiada pela liberdade de imprensa, pela generalização do ensino primário e aumento das taxas de alfabetização; surgimento e ascensão da classe média, dos meios de comunicação, e valorização de sua dimensão coletiva<sup>275</sup>, opinião pública começa a ser reconhecida como um fenômeno social resultado de processos interpessoais complexos que a elevaram a condição de direito dos homens, na construção da visão política, aspecto privilegiado nessa seção.

A pesquisa eleita para verificação do apoio a democracia e a rejeição do autoritarismo, num estudo comparativo entre Brasil e Paraguai, considerando a opinião dos estudantes do ensino médio, foi produzida pelo Instituto de Pesquisa Latinobarómetro<sup>276</sup>. Única instituição que investiga a democracia, a economia e a sociedade em seu conjunto na América Latina, ela é dirigida por representantes dos governos e acadêmicos da região.

Para o desenvolvimento de suas atividades-fins o Latinobarómetro conta um grupo de assessoramento constituído por acadêmicos com larga experiência em estudos empíricos, reconhecidos internacionalmente como cientistas sociais e que tenham interesse em apoiar a criação e promoção dos indicadores para pesquisa a partir de sua região. A execução do projeto consiste na confecção e aplicação de um questionário que permite a medição de todos

---

<sup>272</sup> CHAUI, M. *Convite à Filosofia*. S Paulo: Ática, 1996. (p.34 -43).

<sup>273</sup> FERREIRA, citando HABERMAS, op cit.

<sup>274</sup> SENA, N.M. op. cit. p. 273.

<sup>275</sup> Os estudos sobre as origens da construção conceitual da opinião pública na perspectiva sociológica a colocam como base do grupo social.

<sup>276</sup> Organização sem fins lucrativos com sede em Santiago do Chile, financiada por organismos internacionais, países individuais e o setor privado do continente Latino Americano.

os objetivos, a partir de criação de uma série temporal nos distintos temas, permitindo rotatividades daqueles considerados específicos e a repetição periódica dos eleitos como fundamentais. Assim, se obtém pela observação e acumulação de informações, uma lista de variáveis com a visão acabada das opiniões, atitudes, comportamento e valores dos povos da região.

Para a coleta de dados que são medidos pelo conjunto de indicadores selecionados, o instituto aplicadas anualmente cerca de 20 mil entrevistas em 18 países representando mais de 600 milhões de habitantes da região<sup>277</sup>. Os temas abordados em 2015 foram: economia e comercio internacional; integração e pacatos comerciais; democracia; política e instituições, políticas sociais e distribuição de riquezas; cultura cívica, capital social e participação; meio ambiente e temas culturais.

Na análise do desenvolvimento das variáveis em seu conjunto, são utilizados os indicadores de opinião pública eleitos. Medida em geral quantitativa, dotada de significação social substantiva, empregada para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito abstrato de interesse teórico, o indicador é um recurso metodológico, empiricamente referido capaz de informar sobre a realidade social ou sobre as mudanças que nela estão se processando. Como não geram consenso em suas aplicações, é importante garantir que se observem algumas propriedades em sua aplicação, dentre as quais destacamos: a) Validade enquanto relação recíproca entre o conceito e o(s) indicador(es) proposto(s). b) Confiabilidade para as estimativas calculadas. c) Inteligibilidade, dando transparência as decisões tomadas em bases técnicas, preocupação que está implícita na descrição orientadores da pesquisa.

O trabalho de campo foi realizado em 18 países (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Os períodos de aplicação da pesquisa nos anos que iremos abordar foram: 2010 (entre 4 de setembro a 6 de outubro) em 2015 (entre 15 de janeiro a 15 de fevereiro em 16 países). A exceção ocorreu no México (no mês de novembro) e Equador (entre 18 de agosto a 2 de setembro).

O universo da pesquisa, ou seja, a população habilitada a responder aos questionamentos apresentados pelos entrevistadores, era constituída por todas as pessoas de ambos os sexos, na faixa etária de 18 anos ou mais; que habitasse o território do país no momento da pesquisa. A exceção se fez para o Brasil e para a Nicarágua, países onde se

---

<sup>277</sup> Dados de 2015 informados no site institucional.

considera a maior idade 16 anos. A ficha técnica de cada país foi elaborada a partir das informações encaminhadas pelos respectivos institutos operadores da Pesquisa.

A execução da pesquisa nos países é realizada por instituições locais, escolhidas por meio de edital. No Brasil, em 2010 a pesquisa foi executada pelo Instituto Brasileiro de opinião e estatística - IBOPE e em 2015 pelo Instituto Ver Pesquisa e Estratégia. No Paraguai, em 2010 e 2015 a pesquisa foi executada pela mesma empresa, MORI – Consultores. A produção e publicação dos resultados é responsabilidade institucional, que os disponibiliza para utilização dos atores sociopolíticos da América Latina.

A decisão quanto ao número de participantes, em uma pesquisa que se propõem aferir valores, atitude e comportamento, é importante pois a fonte de informações são as pessoas, que como elemento componente do universo a ser estudado, deve corresponder à população no seio da qual foi escolhida. Desse modo, o tamanho da amostra é baseado em critérios estatísticos cujos detalhes são apresentados no desenho amostral.

No Brasil, o tamanho da amostra foi de 1.204 casos em 2010 e 1.250 em 2015, com erro amostral de 2,8% e 100% de representatividade em relação a população total, cobrindo as 27 unidades federativas do país. No que se refere a distribuição da população foram adotados percentuais diferenciados nos anos objeto de análise: 85% urbana e 15% rural em 2010 e 84% urbana e 16% rural em 2015, distribuição similar àquela adotada pelo censo nacional.

No Paraguai, o tamanho da amostra foi de 1.200 casos, com erro amostral de 2,8% e 100% de representatividade em relação a população total nos dois anos em análise. Quanto a distribuição da população foram 80% urbana e 20% rural nos períodos aqui considerado.

Para proporcionar a maior neutralidade possível e assim, evitar escolhas intencionais ou subjetivas, definir o tipo da amostra, implica em definir critérios que se aproximem do estabelecimento de um padrão e facilitem uma provável generalização dos resultados alcançados. A metodologia adotada para selecionar as pessoas que seriam ouvidas na pesquisa, obedeceram aos seguintes critérios: No Brasil, a amostra foi probabilística modificada, probabilística em três etapas e por quota na etapa final, nos dois períodos. No Paraguai, as amostras foram também probabilísticas modificadas com diferença nas etapas em relação as áreas: urbanas (5 etapas) e rurais (4 etapas) em 2010. No ano de 2015 a amostra foi aleatória, estratificada segundo o tamanho da população, com quotas na etapa de seleção dos entrevistados.

Considerando o recorte proposto nesse estudo, o segmento analisado é formado pelas pessoas que possuem o ensino médio completo que se pressupõem tiveram sua formação

realizada no contexto da democratização e portanto, um conhecimento diferenciado da história de seu país, no que se refere as temáticas da democracia e do autoritarismo.

A democracia, que foi a grande novidade no continente a partir dos anos oitenta, colocou um calendário eleitoral em vigor, possibilitou a emergência de novos movimentos sociais e de novos atores políticos, que em alguns casos apresentam perspectivas militaristas e nacionalistas radicais, criando novos espaços de incertezas, e, em outros casos, o crime organizado e a guerrilha geram apreensões inéditas<sup>278</sup>, o que coloca como desafio acompanhar esse processo com certa intensidade.

#### **4.1 O que dizem os brasileiros e paraguaios**

Na pesquisa em referência, os parâmetros definidos para se fazer a análise das democracias emergentes na América Latina contemplaram sete dimensões: a atitude em relação a democracia de um modo geral, a atitude em relação ao autoritarismo/militarismo, a cultura cívica e política, a confiança, as leis e constituições e a democracia em outros países.

Para situar os resultados dos dois países, tomamos como suporte uma análise continental que contemplou o período de 1995 a 200.<sup>279</sup> Chama atenção nas observações relativas ao Brasil que para os autores da pesquisa, os dados de opinião pública comprovam, o que historiadores e cientistas sociais já apontavam: a autoidentificação do brasileiro é tênue e ambivalente, marcada pela percepção de pertencer a uma nação diferente dos vizinhos, seja pela experiência colonial, língua ou processo de independência distinto.

A colonização seria a primeira explicação plausível. A América Latina sempre se associou à colonização espanhola, e isso já gera uma divisão com o passado português do Brasil. Posteriormente, temos os processos de independência na região. Na América espanhola houve guerras contra a coroa e o reforço de uma identidade cultural única, enquanto no Brasil o próprio regente português declarou a independência.<sup>280</sup> Considerando essa especificidade, as buscas pelas semelhanças e/ou diferenças serão na medida do possível articuladas o que foi identificado como comum no continente.

---

<sup>278</sup> D'ARAÚJO, M. C. *Densidade democrática e instabilidade na redemocratização latino-americana*. In: In FICO et al. *Ditadura e Democracia na América Latina*. Rio de Janeiro: Ed FGV, 2008.

<sup>279</sup> Disponível no site do Latinobarômetro.

<sup>280</sup> Fernando Mourón, argentino, pesquisador do Centro de Estudos das Negociações Internacionais da USP e participante do estudo regional.

#### 4.1.1 Apoio à democracia

A democracia como sistema de governo, é a instituição que mais recebe apoio no continente, depois dela somente a Igreja Católica possui tal relevância. No quinquênio analisado esse apoio tem se mantido constante. Dados recentes permitem observar que aproximadamente 60% dos indivíduos dentre os países pesquisados preferem a democracia a qualquer outra forma de governo.

Quando se analisou as sub-regiões, a Centro América foi a que tem apresentado percentuais mais altos de apoio a democracia com 64%. Entre os países as tendências se manteve estável. Uruguai (84%); Argentina (71%) e Costa Rica (83%) foram os mais altos índices, sem variações significativas no período analisado.

Entre os países que menos apoio concedem a democracia estão o Paraguai (48%); Equador (54%) e Brasil (39%). Nesse grupo foi destaque o Brasil com uma variação significativa, passando de 48% em 1998 para 39% em 2000. Esta redução pode encontrar explicação na crise econômica que no ano anterior afetou a região, por ser uma variável que costuma afetar o apoio a democracia.

Para analisar comparativamente as atitudes em relação a democracia no Brasil e no Paraguai, os participantes foram levados a optarem entre frases que expressavam o entendimento que tinham sobre o regime democrático. Diante da pergunta: *Qual das seguintes frases você concorda mais?* as respostas obtidas permitem afirmar que no geral, os dois países escolheram a democracia ante qualquer outra forma de governo, com um percentual de 51,2%. A mesma frase quando verificada nos dados de cada país, o Brasil atinge o maior percentual com 53,7% das respostas e o Paraguai com 48,6% indicando uma diferença de aproximadamente de 5% entre eles.

Entre as pessoas com o ensino médio completo a escolha também recaiu sobre a democracia como a melhor forma de governo, com os percentuais acima de 50%. No conjunto amostral, o universo dos dois países apresentou um percentual de 55,2%. No Brasil foram 58,1% respostas contra 52% no Paraguai, indicando a democracia como a forma de governo preferida pelos respondentes.

Tabela 1 – Opção pela democracia – Países.

| <b>Frases</b> | <b>Total (%)</b> | <b>Brasil (%)</b> | <b>Paraguai (%)</b> |
|---------------|------------------|-------------------|---------------------|
|---------------|------------------|-------------------|---------------------|



|   |       |       |       |
|---|-------|-------|-------|
| A democracia é preferível a qualquer outra forma de governo           | 51,2  | 53,7  | 48,6  |
| Em algumas circunstâncias, um governo autoritário pode ser preferível | 25,8  | 19,1  | 32,5  |
| Para nós dá no mesmo  | 14,4  | 15,4  | 13,5  |
| Não responderam   | 0,4   | 0,5   | 0,3   |
| Não sabem   | 8,2   | 11,3  | 5,2   |
| (N)   | 2.404 | 1.204 | 1.220 |

Fonte: Latinobarometro, 2010

Outras frases foram consideradas na análise: a que se refere a indiferença quanto ao regime adotado e a outra quanto a possibilidade de apoiar um regime autoritário. No continente, a verificação das respostas no que se refere a indiferença sobre a forma de governo a ser adotada e a possibilidade de se apoiar um regime autoritário, foram obtidos 17% em ambas as declarações contra 4% dos que não sabem e 1% que não respondeu.

Na análise entre países no que se refere a indiferença ao tipo de regime adotado atinge as maiores menções no Brasil com 28% de respostas contra 26% no Equador e 22% no Chile. As menores menções em relação a indiferença em relação a democracia foram no Uruguai e Costa Rica com 6%.

Analisando a mesma frase sobre a indiferença a democracia, restringindo-a aos dois países, o Brasil apresenta a maior menção com 15,4% contra 13,5% do Paraguai, ficando acima da menção expressa pelo conjunto da amostra (14,4%).

Entre as pessoas que concluíram o ensino médio, a análise desse mesmo item permite se verificar que o Brasil foi o que apresentou maior menção com 16,9% contra 13,2% do Paraguai. No conjunto dos dois países o percentual ficou em torno de 15,1%.

Tabela 2 – Opção pela democracia – Ensino Médio completo.

| Frases  | Total (%) | Brasil (%)  | Paraguai (%) |
|---|-----------|-------------|--------------|
| A democracia é preferível a qualquer outra forma de governo           | 55,2      | <b>58,1</b> | <b>52,0</b>  |
| Em algumas circunstâncias, um governo autoritário pode ser preferível | 25,2      | 19,3        | 31,7         |
| Para nós dá no mesmo  | 15,1      | 16,9        | 13,2         |
| Não responderam   | 0,5       | 0,7         | 0,3          |
| Não sabem   | 4,0       | 5,1         | 2,8          |
| (N)   | 569       | 296         | 273          |

Fonte: Latinobarometro, 2010

Quanto a análise da opção pelo autoritarismo em determinadas circunstâncias, no universo do continente latino americano, os mais altos níveis de manifestação foram alcançados pelo Paraguai com 39% e México com 34%. As menores menções foram do Uruguai com 9%; Costa Rica e Nicarágua com 6%. Outros níveis de manifestações expressivos foram: Venezuela e Brasil com 24%; Colômbia 23% ; Chile 19% e Argentina 16%.

A satisfação com a democracia se relaciona com o amadurecimento da percepção que a população tem com a realização daquilo que espera que aconteça nas interações entre os diferentes grupos e instituições da sociedade. Interpretá-la contribui para identificar o nível de apoio existente para legitimação do processo na realidade analisada.

Os participantes foram submetidos a seguinte pergunta: *Em geral, como você se sente em relação a democracia em seu país. Muito satisfeito, bem satisfeito, não muito satisfeito, nada satisfeito, não respondeu, não sabe.*

No universo dos dois países objeto da presente pesquisa 37,3% responderam que estão bem satisfeito com a democracia. Na análise individualizada o Brasil se sobressai com um percentual de 45,3% de respondentes bem satisfeitos com a democracia em seu país contra 29,2% do Paraguai definindo um diferencial de aproximadamente 16% entre eles.

Considerando os dados apresentados, no Paraguai, 39, 8% dos participantes não estão muito satisfeito a democracia em seu país contra 35,6% do total de menções da amostra dos países representada por 2.404 respondentes, estabelecendo uma diferença de aproximadamente 4% entre eles.

Tabela 3 – Satisfação com a democracia – Países.

| <b>Frases</b>        | <b>Total (%)</b> | <b>Brasil (%)</b> | <b>Paraguai (%)</b> |
|----------------------|------------------|-------------------|---------------------|
| Muito satisfeito     | 4,5              | 3,2               | 5,8                 |
| Bem satisfeito       | 37,3             | 45,3              | 29,2                |
| Não muito satisfeito | 35,6             | 31,3              | 39,8                |
| Nada satisfeito      | 18,1             | 13,4              | 22,8                |
| Não respondeu        | 0,2              | 0,4               | 0,1                 |
| Não sabe             | 4,4              | 6,4               | 2,4                 |
| (N)                  | 2.404            | 1.204             | 1.200               |

Fonte: Latinobarometro, 2010

O resultado alcançado no grupo foco da análise aqui empreendida, agrupado na tabela abaixo, reflete grosso modo, o comportamento dos contextos em que tais indivíduos estão inseridos. No conjunto dos países é possível inferir que o percentuais dos que estão *bem satisfeito* e os *não estão muito satisfeito* apresentam empate técnico.

Na análise por países entretanto, o maior nível de satisfação é do Brasil com 45,6% contra 30,3 do Paraguai. Quanto aqueles que não estão satisfeito o Paraguai é a maior expressão com 45,4% contra 32,4% do Brasil. Nos extremos da abordagem – Muito satisfeito/Nada satisfeito o Paraguai se destaca com 5,4% e 17% respectivamente.

Tabela 4 – Satisfação com a democracia – Ensino Médio completo.

| <b>Frases</b>        | <b>Total (%)</b> | <b>Brasil (%)</b> | <b>Paraguai (%)</b> |
|----------------------|------------------|-------------------|---------------------|
| Muito satisfeito     | 4,9              | 4,4               | <b>5,4</b>          |
| Bem satisfeito       | 38,3             | 45,6              | 30,3                |
| Não muito satisfeito | 38,6             | 32,4              | 45,4                |
| Nada satisfeito      | 16,3             | 15,5              | 17,0                |
| Não respondeu        | 0,4              | 0,7               | -                   |
| Não sabe             | 1,6              | 1,4               | 1,8                 |
| (N)                  | 569              | 296               | 273                 |

Fonte: Latinobarometro, 2010

A democracia nunca está pronta, acabada. Depende de aperfeiçoamento permanente que é responsabilidade dos indivíduos que dela fazem parte. Requer dentre outras ações e atitudes, relacionamento civilizado com os adversários e muita negociação para se conseguir os resultados desejados nos conflitos que lhes são constitutivos. A participação deve ser constante, tornando o processo na maioria das vezes cansativo, fazendo com que muitos deixem nas mãos de uns poucos a vigilância em relação as dificuldades reais da democracia.

Sendo assim, informações sobre a percepção sobre os problemas da democracia na perspectiva de ser o melhor sistema de governo merecem ser sistematizadas. Nesse aspecto os participantes da pesquisa foram submetidos a seguinte afirmativa: *Democracia pode ter problemas, mas é o melhor sistema de governo (Churchill)*.

Tabela 5 – Percepção democrática – Países.

| <b>Frases</b>  | <b>Total (%)</b> | <b>Brasil (%)</b> | <b>Paraguai (%)</b> |
|----------------|------------------|-------------------|---------------------|
| Concordo muito | 31,4             | 38,0              | 24,8                |

|                     |       |       |       |
|---------------------|-------|-------|-------|
| Concordo            | 43,2  | 42,9  | 43,4  |
| Não concordo        | 13,0  | 9,9   | 16,1  |
| Discordo totalmente | 6,7   | 3,2   | 10,2  |
| Não respondeu       | 5,8   | 6,1   | 5,5   |
| (N)                 | 2.404 | 1.204 | 1.200 |

Fonte: Latinobarometro, 2010

Nos dois países a maior menção expressa que 43,2% concordam que a frase é verdadeira. Acompanhando esse resultado os paraguaios e brasileiros se mantiverem no mesmo patamar de resposta, com 43,4% e 42,9 respectivamente. O mesmo comportamento se expressa no grupos dos estudantes concluintes do ensino médio, onde a mais de 40% concordam com a que a afirmativa proposta. No Brasil 48,3% concordam afirmação atribuída para a democracia contra 41,9% no Paraguai. Outros níveis expressivos foram obtidos pela expressão *concordo muito* com 38,5% no Brasil e 30,2 % no Paraguai.

Tabela 6 – Percepção democrática – Ensino Médio completo.

| <b>Frases</b>       | <b>Total (%)</b> | <b>Brasil (%)</b> | <b>Paraguai (%)</b> |
|---------------------|------------------|-------------------|---------------------|
| Concordo muito      | 34,5             | 38,5              | 30,2                |
| Concordo            | 45,2             | 48,3              | 41,9                |
| Não concordo        | 13,2             | 8,8               | 18,1                |
| Discordo totalmente | 4,0              | 2,7               | 5,5                 |
| Não respondeu       | 3,0              | 1,7               | 4,4                 |
| (N)                 | 2.404            | 1.204             | 1.200               |

Fonte: Latinobarometro, 2010

Nos estados democráticos, a maior expectativa se expressa na correlação de forças que ocorre entre os grupos, requerendo um maior nível de compreensão da dinâmica do jogo democrático. A escala de desenvolvimento da democracia, serve para avaliar o quanto democrático é país quando visto pela sua população. Diante da pergunta: *Considerando uma escala de 0 a 10, onde você colocaria seu país?*<sup>281</sup>

Avaliando as respostas em seus extremos, o Brasil foi o maior nível quanto a classificação de ser um país totalmente democrático com 15,8% das menções contra 9,1% obtido pelo Paraguai. Na classificação de não democrático o nível obtido pelo Paraguai foi de 7,2% contra o Brasil com 1,2% das respostas.

<sup>281</sup> A pergunta foi apresentada com a explicação dos extremos da escala, onde o nível **1** quer dizer que o país *não é democrático* e o **10** quer dizer que o país *é totalmente democrático*

Tabela 7 – Escala de desenvolvimento da democracia – Países.

| <b>Frases</b>               | <b>Total (%)</b> | <b>Brasil (%)</b> | <b>Paraguai (%)</b> |
|-----------------------------|------------------|-------------------|---------------------|
| 1 – Não democrático         | 4,2              | 1,2               | 7,2                 |
| 2                           | 2,0              | 1,0               | 2,9                 |
| 3                           | 4,5              | 3,2               | 5,9                 |
| 4                           | 6,6              | 4,2               | 9,0                 |
| 5                           | 18,9             | 12,5              | 25,3                |
| 6                           | 14,2             | 12,0              | 16,3                |
| 7                           | 12,0             | 12,7              | 11,3                |
| 8                           | 12,9             | 18,4              | 7,4                 |
| 9                           | 7,1              | 12,1              | 2,1                 |
| 10 – Totalmente democrático | 12,4             | 15,8              | 9,1                 |
| Outras respostas            | 0,1              | 0,2               | 0,1                 |
| Não respondeu               | 0,2              | 0,1               | 0,4                 |
| Não sabe                    | 4,9              | 6,6               | 3,2                 |
| (N)                         | 2.404            | 1.204             | 1.200               |
| Média                       | 6,36             | 7,17              | 5,59                |
| Desvio                      | 2,38             | 2,14              | 2,34                |
| (N)                         | 2.279            | 1.122             | 1.157               |

Fonte: Latinobarometro, 2010

No grupos dos estudantes aqui apresentados, o Brasil foi considerado totalmente democrático por 12,5% dos respondentes contra 6,3% do Paraguai. Quanto a classificação de país não democrático o Paraguai obteve 3% das respostas contra um nível de 2,4% do Brasil.

Tabela 8 – Escala de desenvolvimento da democracia – Países.

| Frases                      | Total (%) | Brasil (%) | Paraguai (%) |
|-----------------------------|-----------|------------|--------------|
| 1 – Não democrático         | 2,7       | 2,4        | 3,0          |
| 2                           | 1,5       | 1,0        | 2,1          |
| 3                           | 4,2       | 3,7        | 4,7          |
| 4                           | 8,5       | 6,1        | 11,1         |
| 5                           | 22,8      | 14,2       | 32,2         |
| 6                           | 13,6      | 11,5       | 15,9         |
| 7                           | 13,2      | 14,2       | 12,2         |
| 8                           | 14,5      | 21,6       | 6,9          |
| 9                           | 7,9       | 11,8       | 3,7          |
| 10 – Totalmente democrático | 9,5       | 12,5       | 6,3          |
| Não respondeu               | 0,9       | -          | 1,1          |
| Não sabe                    | 569       | 1,0        | 0,8          |
| (N)                         | 2.404     | 296        | 273          |
| Média                       | 6,33      | 6,90       | 5,70         |
| Desvio                      | 2,19      | 2,19       | 2,01         |
| (N)                         | 560       | 293        | 268          |

Fonte: Latinobarometro, 2010

#### ***4.1.2 Atitude para o autoritarismo***

Na política o autoritarismo, restringe as liberdades políticas, usa a censura, a coação, e privilegia a autoridade de estado, estabelecendo o Direito de Estado, que diferentemente do Estado de Direito, leva em consideração a simples vontade daqueles que detêm os meios de força para produzir poder. Na América Latina se instalou a ocorrência mais comum dessa modalidade – a ditadura militar.

A análise dessas dimensões foram realizadas propondo aos participantes da pesquisas questões como: *Você apoiaria um governo militar em substituição a um governo democrático quase a situação do país estivesse muito difícil ou não apoiaria um governo militar em nenhuma circunstância?*

Nos dois países mais de 53% das respostas se concentraram na negação de apoio a um regime militar. O Brasil apresenta o maior nível de menção com 66% contra 40,4% do Paraguai.

Vale salientar que o Paraguai apresenta maior nível de menção na afirmativa de apoio a um governo militar em substituição a democracia com 52,9% contra 17,3% apresentadas pelo Brasil.

Tabela 9 – Apoio ao autoritarismo – Países.

| <b>Frases</b>  | <b>Total (%)</b> | <b>Brasil (%)</b> | <b>Paraguai (%)</b> |
|--|------------------|-------------------|---------------------|
| Apoiaria um governo militar em substituição a um governo democrático | 35,0             | 17,3              | 52,9                |
| Em nenhuma circunstância apoiaria um governo militar                 | 53,2             | 66,0              | 40,4                |
| Não respondeu  | 0,4              | 0,6               | 0,1                 |
| Não sabe   | 11,4             | 16,1              | 6,6                 |
| (N)  | 2.404            | 1.204             | 1.200               |

Fonte: Latinobarometro, 2010

Quando o foco são os concluintes do ensino médio mesmo comportamento se apresenta entre os concluintes do ensino médio. No geral os dois países apresentaram nível superior de 50 % para negar apoio a um governo militar. Individualmente, o Paraguai apresenta nível de 57,4 % para o apoio contra 19,6 do Brasil.

Tabela 10 – Apoio ao autoritarismo – Ensino Médio completo.

| <b>Frases</b>  | <b>Total (%)</b> | <b>Brasil (%)</b> | <b>Paraguai (%)</b> |
|--|------------------|-------------------|---------------------|
| Apoiaria um governo militar em substituição a um governo democrático | 37,7             | 19,6              | 57,4                |
| Em nenhuma circunstância apoiaria um governo militar                 | 52,9             | 66,9              | 37,8                |
| Não respondeu  | 0,2              | 0,3               | -                   |
| Não sabe   | 9,2              | 13,2              | 4,9                 |
| (N)  | 569              | 296               | 273                 |

Fonte: Latinobarometro, 2010

Enquanto elemento constitutivo do indivíduo e de sua participação coletiva, a memória ao ser evocada resgata o passado atualizada pelo contexto presente, sinalizando como o passado está sendo reelaborado. A pergunta a qual foram submetidos os participantes da

pesquisa foi: *Qual a sua opinião sobre o último governo militar no país. Foi muito bom, bom, regular, mal, mais ou menos mal.?*

A menção de maior nível no total da amostra dos dois países avaliou o período como regular com 25,5% contra 22,9% da sua classificação como bom regime político. No Brasil o maior nível de menção reflete desconhecimento sobre o passado do governo militar com 28,8% das menções contra 10,8% no Paraguai.

No Paraguai foram 29,5% de menções para classificar o governo como bom contra 16,5 % no Brasil.

Tabela 11 – Avaliação sobre o autoritarismo – Países.

| <b>Frases</b> | <b>Total (%)</b> | <b>Brasil (%)</b> | <b>Paraguai (%)</b> |
|---------------|------------------|-------------------|---------------------|
| Muito bom     | 5,1              | 1,5               | 8,7                 |
| Bom           | 22,9             | 16,3              | 29,5                |
| Regular       | 25,5             | 22,2              | 28,8                |
| Mal           | 15,9             | 17,5              | 14,3                |
| Muito mal     | 10,4             | 13,0              | 7,7                 |
| Não respondeu | 0,4              | 0,7               | 0,1                 |
| Não sabe      | 19,8             | 28,8              | 10,8                |
| (N)           | 2.404            | 1.204             | 1.200               |

Fonte: Latinobarometro, 2010

No segmento dos concluintes do ensino médio, o resultado conjunto deu o maior nível de menção para a classificação de regime regular ao último governo militar. No Paraguai o maior índice classificou o regime como regular com 34,5% de menções contra 25,3% do Brasil.

Tabela 12 – Avaliação sobre o autoritarismo – Ensino Médio completo.

| <b>Frases</b> | <b>Total (%)</b> | <b>Brasil (%)</b> | <b>Paraguai (%)</b> |
|---------------|------------------|-------------------|---------------------|
| Muito bom     | 3,1              | 0,7               | 5,7                 |
| Bom           | 20,3             | 14,2              | 26,9                |
| Regular       | 29,7             | 25,3              | 34,5                |
| Mal           | 15,8             | 17,9              | 13,5                |
| Muito mal     | 11,3             | 14,9              | 7,5                 |
| Não respondeu | 0,5              | 0,7               | 0,3                 |
| Não sabe      | 19,3             | 26,4              | 11,6                |



---

|     |     |     |     |
|-----|-----|-----|-----|
| (N) | 569 | 296 | 273 |
|-----|-----|-----|-----|

---

Fonte: Latinobarometro, 2010

Os dados respaldam a afirmação de que a democracia na América Latina é um sistema de governo desejado e preferido pela maioria dos países. Dentre que apoiam o autoritarismo, o Paraguai no contexto continental não ultrapassa 40% de menção. No entanto no comparativo entre os países, ele atingiu mais de 50% nas menções afirmativas de apoio a governos militares que aqui são considerados o exemplo mais atual do autoritarismo no século XX.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenhou-se com um dos objetivos dessa pesquisa, identificar a existência ou não de autoritarismo no Brasil e Paraguai, no contexto pós-transição e quais as imbricações entre memória social e EDH, como instrumentos de estímulo ou desestímulo a esse traço que tende a ser uma ameaça a consolidação de propostas democráticas.

Mesmo consciente das possibilidades de tais evidências se apresentarem diluídas face a complexidade dos países analisados, adotou-se como recurso complementar, o amparo em uma pesquisa de monitoramento sobre a democracia na região como recurso as inferências que serão apresentadas a seguir.

Como frequentemente é aventado, as características aproximavam e afastam as duas experiências ditatoriais vivenciada pelo Brasil e Paraguai. Os dois países foram submetidos a golpes ideologicamente concebidos pela DSN e instauraram o terrorismo de Estado em seus territórios. Esses eventos se efetivaram em períodos diferentes, abril de 1964 e maio de 1954 respectivamente, o que acabou influenciando em suas dinâmicas internas de promoção do reconhecimento do estado de exceção.

Os dois países entretanto compartilham o fato de terem sido as mais longas ditaduras do Cone Sul. Na perspectiva de internacionalização das práticas de opressão, eles compuseram a rede de cooperação que deflagrava ações clandestinas de repressão e violação dos direitos humanos sob o discurso de combate ao comunismo.

No Paraguai foram 35 anos sob o comando de um único presidente, que em meio de eleições manipuladas passa ao mundo a imagem de um país em processo de desenvolvimento combinado a um regime *democrático liberal*. No Brasil, havia alternância dos *Presidentes-ditadores* combinada com o funcionamento regular do processo eleitoral bi-partidário e a legalização da repressão pela cooptação do judiciário. Também tinha o intuito projetar o país internacionalmente de maneira positiva.

Destacou-se nessa leitura exploratória sobre as ditaduras, corroborar a herança autoritária do Paraguai. Não quero dizer com isso, que exista uma implicação direta com a violência movimentada no interior do país. Por esse motivo é possível compará-lo os acontecimentos sob a ótica das ditaduras do século passado no cone sul, e enfatizar a ocorrência paraguaia como um momento em que as atrocidades se acentuaram a partir do apoio externo recebido. Ou seja, o que ocorre a partir da década de setenta do século XX não é ruptura e sim continuidade de um regime autoritário já existente que se adequa a novas exigências da influência norte americana.

Em relação ao Brasil, considerado como um caso emblemático de transição pactuada, que teoricamente carregaria menos probabilidade de superar seu passado de violência e apego ao autoritarismo, a comparação possibilitou manter um diferencial significativo entre eles. Positivamente falando, a rejeição quanto apoiar o autoritarismo, a pesquisa permitiu inferir que o brasileiro apresentou uma marcação mais incisiva em relação ao Paraguai.

O desconhecimento em relação ao passado e ao legado soturno do regime militar, nos remete a possível ausência no coletivo de recursos que facilitem a leitura da dinâmica política das sociedades. Ou ainda, ser isso fruto da política de esquecimento mantida durante expressivo período da transição brasileira.

Um dos consensos hoje existentes se refere a presença norte-americana em ambos os países. Do mesmo modo é também consenso que essa participação ocorreu de maneira diferenciada, considerando a particularidade histórica de cada país.

No Paraguai, a ditadura se iniciou 10 anos antes dos demais golpes da região e terminou somente quando a grande maioria dos países, exceto o Chile<sup>282</sup>, já estavam em processo de transição democrática. Isso não impediu que ele se adequasse ao modelo da Guerra Fria e da Doutrina de Segurança Nacional, assumindo o anticomunismo, cerceando as liberdades públicas, provocando exílio e violando os direitos humanos.

Recebeu apoio de vários setores da população com a propaganda do regime dando destaque aos objetivos de pacificação nacional; de estabilidade econômica e contenção da subversão comunista.

Diferentemente, o Brasil tem seu ingresso no regime ditatorial civil-militar relacionado com a reação neoliberal para combater os processos progressistas e emancipadores latino-americanos que estavam fomentando a integração regional, ameaçando a hegemonia estadunidense na região.

Internamente, foi apoiado diretamente ou por omissão, por grandes parcelas da população, indo além dos segmentos empresariais ou religiosos. A propaganda do regime foi prioritariamente no enaltecimento de valores, suprimindo parte da liberdade da população sem usar a violência<sup>283</sup>.

A análise dos dois regimes evidencia que nenhum regime repressivo se sustenta somente com o uso da força; visto que a participação da classe oligárquica e poderosos grupos econômicos nacionais e transnacionais o apoiaram, o que leva a classificação desses golpes como sendo golpes de classe com uso da força militar.

---

<sup>282</sup> RONIGER, L. e SZNAJDER, M. op. cit. p. 104

<sup>283</sup> SILVA, A M L L, op cit. p. 55

Verifica-se na análise dos regimes do Brasil e Paraguai, que eles como os demais países da região que vivenciaram esse processo, compartilharam o mesmo discurso político de defesa da ordem social, da tradição, e da necessidade de coesão e atrelamento ao sistema internacional do ocidente capitaneado pelos americanos.

O Paraguai, manteve as formalidades de uma democracia, promovendo pontualmente fraudulentas eleições, com funcionamento de todos os poderes do estado, inclusive uma oposição parlamentar. O Brasil com o mesmo propósito preservou os elementos simbólicos da democracia, como por exemplo a Constituição que foi sendo neutralizada pelos Atos Institucionais, Tribunais Militares para julgamentos dos opositores e dissidentes políticos, e inclusive o funcionamento de um congresso cerceado e realização de eleições bi-partidárias em todo o país.

As políticas econômicas também são identificadas como expressão das particularidades históricas de cada país. Submetidos a mesma lógica que objetivava a expansão da exploração capitalista das economias regionais, ou como preferem outros, laboratório do liberalismo econômico concebido na escola de Chicago, estas foram implantadas de maneira diferente nos dois países.

No Brasil, o desenvolvimentismo, confirmou a tradição nacional de controle do Estado sobre setores considerado estratégicos, com o fomento de investimento seletivo em infraestrutura e no setor de formação de capital.

O papel do estado como agente de repressão e de terror, que sufocando as lideranças políticas e ensejando o aparecimento de personagens destituídos de ética e civilidade é uma característica compartilhada pelo Brasil e Paraguai.

Se verificou nos casos estudados que o emprego da violência e dos métodos autoritários foram marcantes nas duas realidades. A operação Condor é o exemplo mais simbólico. Conexão repressiva coordenada por pacto clandestino, ampliou a guerra suja perseguindo, torturando e assassinando os dissidentes políticos sem fronteira, aprimorando seus resultados de eliminação daqueles que se engajaram na luta por transformações sociais.

As diferenças pelos quantitativos de mortos e desaparecidos, entre os casos estudados é favorável aos registros oficiais ao Brasil. Essa característica, em determinado momento foi argumento de comparações equivocadas entre os regimes da região. Exemplo histórico foi a elaboração da expressão ditabranda em contraposição a ditadura.

A partir do início dos anos oitenta começou um processo de democratização na América Latina: os governos militares começaram a ser substituídos por civis, os governos autoritários por democracias. Seus líderes passaram a ser eleitos através das urnas. As

ditaduras que violavam os direitos humanos começaram a ser substituídas por governos que investigam o que ocorreu no passado recente com o objetivo de evitar sua repetição. Como processo que por sua qualidade e características é povoado de incertezas<sup>284</sup>, a transição no Cone Sul foi diversificada.

A transição paraguaia foi muito distinta do processo brasileiro. Ele aconteceu de forma intercalar, isolada e incompleta em dois momentos – 1962 e 1987 no regime de Stroessner. Inicialmente, com o fim do sistema de partido único, permitindo a participação da oposição nas eleições de 1963 com o Partido Liberal - PL que aceitou as regras do jogo da ditadura. Posteriormente, o estado de sítio foi suspenso e o retorno dos exilados políticos autorizado, mediante a pressão da opinião pública internacional.<sup>285</sup> Somente em 1989, quando ocorre o golpe de deposição de Stroessner, a liberação paraguaia se alinha ao contexto de transição política para a democracia.

O Brasil é exemplo clássico na América Latina, de uma transição com a introdução de um processo lento e gradual cujas medidas de caráter liberalizante foram: a anistia, revogação do AI-5 e tolerância aos movimentos de reivindicação da sociedade civil, que se intensificaram a partir da segunda metade da década de setenta.

No Paraguai a educação não foi prioridade além de seu potencial para reforçar o nacionalismo. A doutrinação se realizou em todos os níveis durante esse período<sup>286</sup>. Os professores eram controlados pelas práticas do Partido Colorado, fazendo valer a militância política em detrimento do mérito. A história nacional foi revisada, tendo seu discurso construído em cima dos mitos fundadores da nação e do culto ao presidente da nação.

A gestão dos recursos era centralizada privilegiando o universo urbano (Assunção mais precisamente). O legado desse aparato foi o menor desenvolvimento da área rural durante mais de trinta anos e a ausência de uma base de cultura crítica capaz de dar suporte ao processo de transformação que se configurava ao término da ditadura.

No Brasil, a educação também foi atividade controlada pelo regime em seus diferentes níveis de ensino. Toda ela foi permeada pelo ideário do desenvolvimentismo econômico e da segurança nacional. Foi objeto de reformas com vistas a adequar seus objetivos e resultados, principalmente a formação de mão de obra para a mercado de trabalho.

---

<sup>284</sup> WEFFORT, F. *Incertezas da transição na América Latina*. Revista Lua Nova, S. Paulo, n. 16, 1989. O autor apoiado em Adam Przeworski, explica que a incerteza é essencial ao jogo democrático, resultado contingente de conflitos

<sup>285</sup> O período do partido único se iniciou em 1947 com o partido Colorado e passa para o sistema de partido hegemônico autoritário capitaneado também pelo colorado. O exilado mais importante que retornou em 1987 foi Domingo Laíno, dirigente do Partido Liberal Radical Autêntico - PLRA

<sup>286</sup> SOLER, L. op.cit. O controle exercido no Ensino Superior é a provável explicação para a ausência de incentivo para a pesquisa acadêmica na perspectiva história.

Como no Paraguai, o Brasil utilizou o arrocho salarial para controlar os trabalhadores da educação. Diferentemente daquele, o Brasil se relacionou de forma paradoxal com a educação, mesmo em tempos tão obscuros, o sistema passou por mudanças que permitiram se chegar ao período de transição com estruturas para acatar reformas e adequações de uma realidade em transformação.

A semelhança que perpassa os casos aqui estudados e se constitui como realidade em toda Latino América é que para o restabelecimento da democracia, a luta que se travou levou milhares de pessoas para a prisão, onde foram torturadas, mortas ou desapareceram. Alguns para sobreviver foram para o exílio.

No período em que essa pesquisa foi concluída esses países já haviam enfrentados golpes de estado cuja semelhança pode ser evidenciada na forma de sua mediação. Golpes parlamentares, que subverteram a ordem democrática criando atalhos para a retomada do poder por aqueles que não conseguiram obtê-lo dentro das regras do jogo político/democrático. No caso brasileiro, já estava em pauta a discussão sobre a escola sem partido.

O Brasil, mais intensamente que o Paraguai, disciplinou seu sistema educacional. As intervenções nas Universidades, o saneamento de seus quadros por critérios ilegitimos com claro viés ideológico, encontra seu paralelo na educação de 1º e 2º graus com a Lei 5.692/71 que promoveu sua reestruturação de acordo com os parâmetros do governo autoritário.

Durante o regime militar essas duas sociedades promoveram, em graus diferenciados, um rigoroso controle das esferas públicas. Na política, as oposições foram retiradas de cena, ou pela exclusão ou pela perseguição, neutralizando suas propostas alternativas em relação aos parâmetros sociais vigentes. A censura foi a tônica no sentido de se depurar da mídia e de outra forma de expressão pública, qualquer orientação de natureza esquerdista.

As instituições que resistiram como os sindicatos e associações de classes foram atacadas, seus ativistas exilados, presos, desaparecidos ou exilados. Outra estratégia amplamente empregada, foi a cooptação de tais instituições para promoção da autocensura via expurgo de seus membros quando identificados como *inimigos* do regime. Mesmo preservando os traços que as diferenciaram, as ditaduras do Brasil e do Paraguai agiram dentro dos preceitos da Doutrina de Segurança Nacional.

O estudo sobre a educação como uma fonte de conformação da memória e sua articulação com a opinião pública sobre autoritarismo e democracia foi desenvolvido por um movimento de descrição de conceitos e teorias para analisar os dados e destes para o suporte

teórico elaborado definindo o caminho para desvendar as realidades escolhidas para serem pesquisadas.

A abordagem inicial buscou o resgate da trajetória histórica do conceito de memória, memória social e educação. Nessa construção se evidenciou que o processo de acumulação de informações sobre o passado permitiu a humanidade preservar e compartilhar suas experiências. Enquanto processo natural, a memória acompanhou as mudanças na sociedade.

A partir do aumento da complexidade do mundo, a memória se constitui em campo de estudo e foi reconhecida como direito de todos e recurso de enfrentamento e superação do passado traumático em realidades históricas submetidas a conflitos internos ou governos opressores para promoção da reconciliação<sup>287</sup>.

Tendo como referencial a educação formal como ação social que envolve vários atores em interação no espaço escolar, sua capacidade de transformação das realidades e um ideal que se destaca. Em sua dimensão coletiva, a escola surge como o espaço de disputa e exercício de poder, caráter mais que evidente identificado na descrição sobre as ditaduras implantadas no Brasil e no Paraguai.

Ao ser analisada em dois períodos históricos nos países citados, a problemática do ensino se sobrepôs como articulação as temáticas pesquisadas. O ensino só se torna efetivo em uma disciplina quando transmite e/ou reproduz cultura. A pretensão primeira dessa atividade é possuir validade aceita socialmente ou cientificamente comprovadas. Enquanto substrato da cultura ela amplia indo além, compondo com os diferentes aspectos de seu contexto.

Controlado pela ditadura dos dois países, o ensino se revelou, como uma entre tantas possibilidades na composição da memória. A restauração da educação para a democracia no Paraguai e Brasil acabou transformando o sistema educacional no fator central para a transmissão de valores democráticos após 30 anos de ditadura<sup>288</sup>.

Resultados de pesquisas sistemáticas, hoje é consenso que padrões comportamentais, relações, situações sociais regras, normas, procedimentos, instituições e situações políticas, introduzidas ou reforçadas pelo regime autoritário imediatamente anterior, tendem a sobreviver à mudança de regime, constituindo em legados autoritários.

---

<sup>287</sup> PINTO, S R. *Memória, Verdade e Reconciliação: uma perspectiva restaurativa da justiça transicional*. Brasília: Ed. UnB, 2012.

<sup>288</sup> COURARD, H. *Políticas comparadas de educación superior em America*, Santiago, FLACSO, 2003.

No cenário de mudança que se instalou nas últimas décadas do século passado, é notável os avanços em relação aos direitos humanos por meio de confirmação de sua universalidade e indivisibilidade. A legitimação das preocupações internacionais com as suas violações e vínculo estreito com a democracia e o desenvolvimento social, tem sido um dos argumentos mais frequentes do discursos das instituições para reforçar sua importância estratégica na região.

Em geral, se faz referência a expansão da EDH na América Latina como consequência de avanços normativos em relação a institucionalização da proteção dos Direitos Humanos nos países. Outro argumento se refere as exigências dos organismos internacionais. A despeito das formas de estímulo que estejam definindo a agenda da EDH, vale ressaltar que estudos mais recentes<sup>289</sup> sobre os sistemas de educação formal da região latino americana, tornam evidente sua significativa importância para legitimar esse direito.

Institucionalizando-o, inserindo-o nas práticas pedagógicas e didáticas invadoras na vida escolar, esse movimento se acentua a partir dos anos 2000, com a respectiva expansão geográfica e aprofundamento das propostas em EDH no continente. São tentativas de se estabelecer novos relacionamentos, de compatibilizar valores e características de forma a dar respostas criativas e pertinentes às demandas sociais identificadas com a EDH.

A EDH surge a partir da afirmação de alguns princípios de direitos humanos, decorrentes dos acordos internacionais. Seus objetivos, marco teórico e metodológico podem ser compreendidos por meio de ações como: a adesão de 19 países que assinaram e ratificaram a *Convenção Americana sobre Direitos Humanos – Protocolo de São Salvador* que em seu artigo 13.2 reconhece o direito a EDH – Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname, Uruguai e Venezuela.

Apoiada em dados documentais em matéria de políticas educativas (Leis, regulamentos, decretos, planos, programas, livros escolares...), Planos nacionais em EDH e outros. O primeiro ciclo da implantação da EDH foi marcado no continente, com um progresso muito incipiente e díspare entre os diferentes países. Nesse período se verifica avanço somente nas normas, constituições, explícita ou implicitamente. Ou até mesmo em

---

<sup>289</sup> RODINO, Ana María, 2016



algumas leis nacionais de educação. Alguns projetos políticos pedagógicos e abordagens em livros didáticos.

São poucas e dispersas as ações para implementação de ações voltadas para o fortalecimento da EDH. A partir de 2003, são incluídas as propostas de formação de professor. Já existem algumas ações escolares de EDH adotadas no espaço educacional formal como estratégia inicial de formação com resultados muito variáveis, e de acordo com o país. São no geral ações mínimas, irregulares e de ínfima cobertura.

A partir de 2004 ocorre um progresso no que se refere ao planejamento educativo, porém alguns não concluem sua tarefa, por falta de participação e aceitação conjunta de todos os setores sociais. Nesse universo, o Brasil se destaca com ter concluído com êxito seu PNEDH. Como foi referido o país além de concluir com mérito a sua primeira versão a que se destacar, o documento contou com ampla consulta em diferentes segmentos sociais que contribuíram para sua retroalimentação e aprimoramento.

Em 2016 foi apresentada a segunda versão, que mais uma vez isso deixa evidente que o Plano teve realmente alcance e impacto nacional, porque foi elaborado de modo intersetorial. Com isso, se indentificou que comprova a sua enorme força, vitalidade e iniciativas concretas nessa matéria no país. Todo um panorama regional se modificou muito, ficou mais denso e complexo com ações nas escolas e aplicações de novas práticas pedagógicas e didáticas.

Com uma institucionalização gradual, a ampliação da temática na legislação educativa na atualidade é unanimemente adotada no Cone Sul. Vale ressaltar que junto a isso houve um aumento de ratificações de vários tratados internacionais cuja referência é o aumento do compromisso estatal em educar em direitos humanos. O progresso normativo em EDH fica evidente através de vários indicadores:

- a) Menção nas constituições dos países com definições de funções características e metas básicas na educação nacional
- b) O enriquecimento do conceito de educação, incorporando sua multidimensionalidade porque inclui mais conteúdos temáticos complementares entre si (educação cívica, democracia, ético-valorativa, direito e outros mais).
- c) Incorporação de princípios e conteúdos de EDH nas leis nacionais de educação, os mesmo que foram consagrados em acordos internacionais nos instrumentos de recursos humanos também.

Dentre os marcos relevantes da EDH estão: as constituições e as leis. Elas diferem de acordo seus lugares de fala, diferem em termos e profundidade com abordam alguns aspectos. No entanto, todos reconhecem sem exceção, a educação como um direito cuja cobertura deve alcançar toda a população em igualdade de condições e oportunidades, sem discriminações.

Ela deve se orientar por valores de tolerância, justiça, paz, igualdade e solidariedade e deve incluir os direitos humanos e os princípios democráticos como conteúdo de seus programas de estudos.

Aos poucos surgiram afirmações contundentes em relação a EDH, assim como se estruturam fisicamente as organizações educacionais para condução dessas propostas, com a promoção e ações transversais envolvendo outras entidades governamentais além dos ministérios de educação. Além dos aspectos e conteúdos sobre Direitos Humanos, hoje já se apresentam os antecedentes históricos desses processos e a referência a aqueles que lutaram por essas mudanças.

A democracia como sistema de governo, é a instituição que mais recebe apoio no continente, depois dela somente a Igreja Católica possui tal relevância. No quinquênio analisado esse apoio tem se mantido constante. Dados recentes permitem observar que aproximadamente 60% dos indivíduos dentre os países pesquisados preferem a democracia a qualquer outra forma de governo.

Quando se analisou as sub-regiões, a Centro América foi a que tem apresentado percentuais mais altos de apoio a democracia com 64%. Entre os países as tendências se manteve estável. Uruguai (84%); Argentina (71%) e Costa Rica (83%) foram os mais altos índices, sem variações significativas no período analisado.

Entre os países que menos apoio concedem a democracia estão o Paraguai (48%); Equador (54%) e Brasil (39%). Nesse grupo foi destaque o Brasil com uma variação significativa, passando de 48% em 1998 para 39% em 2000. Esta redução pode encontrar explicação na crise econômica que no ano anterior afetou a região, por ser uma variável que costuma afetar o apoio a democracia.

Para analisar comparativamente as atitudes em relação a democracia no Brasil e no Paraguai, os participantes foram levados a optarem entre frases que expressavam o entendimento que tinham sobre o regime democrático. Diante da pergunta: *Qual das seguintes frases você concorda mais?* as respostas obtidas permitem afirmar que no geral, os dois países escolheram a democracia ante qualquer outra forma de governo, com um percentual de

51,2%. A mesma frase quando verificada nos dados de cada país, o Brasil atinge o maior percentual com 53,7% das respostas e o Paraguai com 48,6% indicando uma diferença de aproximadamente de 5% entre eles.

Entre as pessoas com o ensino médio completo a escolha também recaiu sobre a democracia como a melhor forma de governo, com os percentuais acima de 50%. No conjunto amostral, o universo dos dois países apresentou um percentual de 55,2%. No Brasil foram 58,1% respostas contra 52% no Paraguai, indicando a democracia como a forma de governo preferida pelos respondentes.

A relação entre memória, identidade e educação se inicia pelo reconhecimento teórico quanto ao cerne das duas primeiras categorias. A despeito da dimensão adotada – individual ou de grupo, ele está ligado a um sentido de permanência ao longo do tempo e do espaço. A partir de então, fica implícito que não há lugar para distinguir memória e identidade de tal forma que as duas estão interligadas. As identidades e memórias não são coisas que nós pensamos, mas coisas que pensamos. Como tal, elas não tem existência fora de nossas relações, de nossas histórias e de nossa política<sup>290</sup>. A relação é de constituição mútua na subjetividade, uma vez que nem a identidade nem a memória são coisas ou objetos materiais encontrados ou perdidos.

Como uma das questões mais polêmicas da pós-modernidade<sup>291</sup>, a identidade sofreu mudanças que desestabilizaram o sujeito universal do iluminismo dotado de identidade unificada e estável<sup>292</sup>. A concepção da pessoa humana, era de um indivíduo desde seu nascimento, constituído por uma essência, que lhe permitia ser totalmente centrado, com as capacidades da razão, de consciência e ação. A despeito das mudanças inevitáveis que pudessem ocorrer em sua vida, esse núcleo permaneceria intacto, confluindo para uma concepção da identidade como uma linha contínua a percorrer a história do indivíduo, dando-lhe coerência para reconhecer-se como sendo o mesmo.

A medida que as mudanças se intensificaram, o mundo passou a ser formado por identificações rivais e descolantes, com pluralidade de centros de poder, influenciando a constituição de um sujeito que atravessado pelo processo da globalização se tornará cada vez mais fragmentado. Marcado pela diversidade e pela descentração de seu lugar social e

---

<sup>290</sup> JELIN, op.cit.p. 7. Citando Gillis

<sup>291</sup> A categoria pós-modernidade ainda hoje suscita discussões. Aqui ela deve ser tomada apenas como referência de uma época, expressa pelo autor que é tomado como referência da estruturação conceitual de identidade.

<sup>292</sup> HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

cultural, ele não é mais composto por uma única, mas sim por várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas.

A identidade como algo unificado, completo, coerente e seguro é uma fantasia, fazendo muito mais sentido vê-la como *identificação*, elo real ou imaginário, que não se realiza em plenitude. Hall<sup>293</sup> com base na teoria psicanalítica, afirma que a identidade não é inata, existente na consciência no momento do nascimento como pensavam os iluministas. Compondo a subjetividade do sujeito, ela é formada através de processos inconscientes, que ao longo do tempo busca atingir a plenitude eu.

Assim como a memória, a identidade se caracteriza pela falta, pela incompletude. Está sempre em processo, sendo tecida pela marcação da diferença. Identidade e memória, ao mesmo tempo que modelam as pessoas são por elas modeladas, resumindo assim, a dialética entre elas. Por essas similaridades, se pode afirmar que identidade e memória se apoiam para produzir uma trajetória de vida, um mito, uma história, uma narrativa, num vaivém que ajuda a fixar certos parâmetros de identidade (nacional, gênero, política ou de outra forma) em que o sujeito seleciona certos marcos que o colocam em relação aos outros.

São parâmetros que envolvem características do grupo e outros para identificar diferenciações que definem os limites da identidade e tornam-se estruturas sociais para enquadrar memórias. Para Pollak<sup>294</sup> a memória se constrói com pessoas, acontecimentos e lugares. É seletiva, nem tudo se registra, nem tudo é lembrado, o que permite a ocorrência de projeções e transferências. Construída social e individualmente, é em parte herdada e sofre flutuações. É campo de poder, tanto o resgate do passado quanto para criação de sentido no contexto das múltiplas identidades. Ambas são feitas de disputas e negociações sobre significados a serem assumidos por indivíduos ou grupos para definir ações em suas práticas sociais.

O poder aqui é entendido não como algo para se possuir ou um lugar para ser ocupado. Não só como uma força que diz não, mas também como energia que permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso<sup>295</sup>. É exercício, é relação que vai além da exclusão, da repressão, da censura. É também riqueza estratégica, instrumento de transformação, de conflito e disputa, onde ou se ganha ou se perde.

Admitindo-se a identidade e a memória na esfera da prática, como expressões de um mundo possível e que trazem consequências para vida que se leva e se pretende levar, como já

---

<sup>293</sup> HALL, S. op. cit. p.36

<sup>294</sup> POLLAK, op. cit; p.201-204

<sup>295</sup> FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993:8

constatado anteriormente, não são espaços de relações imutáveis, estáveis e solidárias<sup>296</sup>. Na realidade, ambas são espaços de disputa para formação de sentido e significação aos acontecimentos, onde esforços se mobilizam para indicar diferentes possibilidades no futuro.

Ambas – identidade e memória, por suas características relacionais, podem ser construídas e reconstruídas a partir de fontes e ações diversas. Quando se trata de memória de períodos de graves violações dos direitos humanos, a disputa entre vítimas e perpetradores, ou até mesmo a luta contra os interesses de determinados grupos que pretendem dissipar ou ocultar o passado de violência. Nesses casos se faz urgente a adoção de políticas institucionais de preservação para garantir a compreensão do que ocorreu no passado.

A importância do entendimento coletivo sobre esses acontecimentos como autorreconhecimento e construção/reconstrução de identidade e memória, possui respaldo em variadas fontes, dentre as quais a educação. A educação no sentido amplo da palavra está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana<sup>297</sup>. Assim, educar é formar, socializar o homem para não se destruir e nem destruir o mundo e isso pressupõe comunicação, transmissão e reprodução.

Aceita como a forma mais sólida de formação e inserção do cidadão na sociedade, a educação é desde primeiras sociedades politicamente organizadas ação fundamental para a formação do indivíduo e por consequência de todo o grupo ao qual ele participa<sup>298</sup>. Numa perspectiva ampla, além da humanização dos sujeitos coletivos diversos uma forma de intervenção no mundo.<sup>299</sup> Então educar é construir e libertar o homem do determinismo, reconhecendo o papel da história e da identidade (individual e coletiva) para dotar de significação a educação.

A educação como prática da liberdade, considera as experiências anteriores dos educandos, acata a sua autonomia, empoderando-os para uma participação ativa e consciente, na transformação de suas realidades. A ação libertadora se processa por meio de relações dialógico-dialéticas, para ajudar na organização reflexiva do pensamento voltada para formação crítica e comprometida dos sujeitos.

---

<sup>296</sup> GONDAR, J. *Quatro proposições sobre memória social*. In: *O que é memória social?* GONDAR e DODEBEI (org.). Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005; p. 11

<sup>297</sup> ARENDT, H. op. cit; pp. 234 a242.

<sup>298</sup> GORCZEVSKI, *Direitos Humanos, Educação e Cidadania: conhecer, educar, praticar*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2009 pp.211 a 235.

<sup>299</sup> FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. S Paulo: Paz e Terra, 1996

Ela promove o encontro dos homens para a *pronúncia* do mundo de forma enganjada<sup>300</sup> para seja práxis. Como manifestação exclusivamente humana, a educação delineada por Freire, é um fazer permanente, em busca *do ser mais na comunhão e na solidariedade dos existires*<sup>301</sup>. Tendo como condição fundamental o diálogo, ela estabelece o *com* e o *entre*, enfatizando a dimensão política necessária para o resgate da intersubjetividade.

Na perspectiva da prática, a exigência de ação pedagógica inovadora e coerente em seus propósitos de romper a estrutura de opressão, se torna fundamental. Ela deve *privilegiar* os sujeitos em detrimento de instituições, métodos, conteúdos. Aceitá-los como detentores de valores e culturas, conduzindo-os, enquanto sujeitos de educação, para a consciência de si e do outro, transformando-os em cidadãos.

A educação assumida como dever do Estado, mantendo-se como tal até o presente, a despeito das oscilações que caracterizam as sociedades contemporâneas, é um direito que deixa claro o entendimento quanto aos seus fins – que é o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deve fortalecer em última instância, o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades.

Referendada no plano internacional, essa conotação evoluiu para uma proposta de educação em e para os direitos humanos – EDH. Ganhou força, definindo uma agenda para a constituição de uma cultura cidadã no sentido planetário, comprometida com a superação das condições de miséria, ignorância, discriminação e exclusão social da maioria dos habitantes do mundo<sup>302</sup>. É educação a partir de conhecimentos, valores, habilidades e atitudes capazes de garantir respeito aos direitos e liberdades fundamentais. Tecida nesses princípios, a educação em direitos humanos<sup>303</sup> é essencialmente...

[...] educar para o exercício da participação e do protagonismo social de modo a governar a cidade, promover o respeito de todos os povos ao desenvolvimento e a paz, prevenir a guerra nuclear e ambiental, a fome e a miséria no mundo, o uso de armas químicas, o retorno a golpes e ditaduras e ao terror. (Zenaide, 2016:41)

<sup>300</sup> FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Editora Paz e Terra, 1987. p. 70. Enganjada porque fruto da reflexão.

<sup>301</sup> FREIRE, P. Op.cit. p. 42

<sup>302</sup> SOUSA, N.H.B. de. *Cidadania Planetária: um projeto plural, solidário e participativo*. In: SOUSA Jr, J.G. de et all (org). *Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para cidadania na universidade*. Brasília:Ed. Síntese, 2003; p. 13

<sup>303</sup> ZENAIDE, M. N.T. *Linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina*. In: *Cultura e educação em direitos humanos na América Latina*. RODINO, A. M. et all (org). João Pessoa: Ed. CCTA, 2016; p. 41

Na América Latina, sua singularidade está em ter nascido da luta de resistência contra as ditaduras das décadas de sessenta/setenta, inspirada nos movimentos sociais, nas práticas da educação popular e filosoficamente apoiada no pensamento de Paulo Freire. São características que ressaltam seu papel na reivindicação e reforço nas sociedades de *Nuestra América*, de uma educação redistributiva de recursos econômicos e simbólicos.

Como imperativo ético-político, a educação em direitos humanos deve ter no comprometimento e no reconhecimento da diversidade regional o respaldo para garantir os direitos e liberdades fundamentais dos homens e mulheres no fortalecimento do Estado democrático e social de direito no continente.

Estudos realizados recentemente por redes regionais, confirmam que a prática existente vai além da preocupação com a manutenção da paz mundial, traz também a perspectiva do dever de educar-se como contrapartida na dinâmica interacional entre os povos. O pressuposto é de que somente com educação poderá o homem contribuir para o desenvolvimento de sua sociedade, usufruir de uma vida com qualidade e alimentar o senso de dever e participação na realidade em que está inserido.

É na escola que o *homo socius* se forma e estabelece os principais valores que irão determinar suas relações sociais, ou seja, é nessa instituição formal que as percepções, apreciações e ações se conformam e ajudam a compor a memória social do grupo. O seu compromisso é com a transmissão de uma memória reconhecida como necessária a todos para viver em sociedade.

O acervo da escola, ao contrário de outros lugares de memória, não é palpável ou consultável. Ele é fruto de várias lutas e escolhas entre grupos, para definir quais os conhecimentos válidos devem ser recuperados, organizados e trazidos a lembrança por todos.

Dentre outras medidas compartilhadas como apoio a proposta de universalização da educação se destacam: assegurar o pleno exercício desse direito; tornar a educação primária obrigatória, gratuita e acessível a todos; tornar generalizada e acessível a todos a educação secundárias em suas diferentes formas, e a superior, com base na capacidade de cada um, bem como implementar progressivamente a sua gratuidade; implementar programas de educação para adultos que não receberam educação na idade apropriada e a implementar um sistema adequado de bolsas de estudos e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente.

Considerando que a essência dos direitos humanos é política, fruto de revoluções nas conjunturas sociais e econômicas específicas, acontecimentos sangrentos e reações vigorosas,

movimentos coletivos, participações individuais e processos institucionais<sup>304</sup> sua vinculação com a educação se tornou vital para a construção e manutenção das sociedades democráticas, trazendo como temáticas recorrentes<sup>305</sup>: Cultura de paz; Solidariedade e cooperação, Diversidade e multiculturalismo; Gênero e sexualidade; Consumo responsável; Meio ambiente e Democracia.

A democracia e suas instituições que se estruturam na escolha pelo voto, são esferas para o exercício de nossos direitos e a atuação de maneira participativa na consecução dos objetivos estabelecidos pela soberania popular. Ela requer condições que dependem de seu exercício<sup>306</sup> (espírito cívico, aceitação da regra do jogo democrático). São frágeis, vivem conflitos, e estes podem fazê-las submergir. Dentre suas características, o caráter dialógico se evidencia de modo complementar termos antagônicos: consenso/conflito, liberdade/igualdade/fraternidade, comunidade nacional/antagonismos sociais e ideológicos.

Assim como a memória, ela é construção que envolve consciências e vontades decorrentes de ações em grupos, o que a impede de ser automática e natural. Ela não pode contemplar somente as versões oficiais da história, mas também os dissensos, as memórias silenciadas.

O Brasil é considerado em termos regionais como um dos países que mais avançou na estruturação formal da Educação em Direitos Humanos. É componente de suas Políticas Públicas Educacionais, e já está em execução nos diferentes níveis do sistema. No Paraguai o Plano Nacional está por ser implantado. Registra-se até o momento a inclusão de uma disciplina sobre a temática no segundo grau.

Reconhecendo-se que a América Latina possui um passado marcado por longos períodos de regimes autoritários, e por jovens democracias, em sua essência frágeis, a EDH aqui foi percebida como fim e instrumento capaz de levar o estado democrático de direito para além de suas práticas instrumentais.

Mesmo reconhecendo que as duas categorias aqui eleitas – Memória e Educação serão sempre uma dimensão de um processo complexo de transformação de valores, culturas e comportamentos, não é possível negar sua influência. Nos casos estudados é possível identificar a importância da EDH, principalmente quando assumida pelo poder público.

---

<sup>304</sup> DESLANDES, K e LOURENÇO, E. *Por uma cultura dos Direitos Humanos na Escola: princípios, meios e fins*. BH: Fino Traço, 2012.

<sup>305</sup> GORCZEWSKI citando RUBIO, op cit p. 225 a 226.

<sup>306</sup> MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 6ª ed. S Paulo: Cortez; Brasília, DF, 2002.



O Brasil é apesar de seu processo de transição negociada indicar um maior apego aos valores autoritários, foi o país que mais avançou na proposição de estabelecer uma educação preocupada com a formação de uma cultura democrática. O que talvez ajuda a reforçar a expectativa de que EDH é a proposta que pode ajudar a concretizar ideias como paz, liberdade e justiça social.

**REFERÊNCIAS**

- ABRÃO & TORELLY, Mutações do conceito de anistia na justiça de transição brasileira: a terceira fase na luta pela anistia. In. Brasília: Ministério da Justiça, 2012. Revista Anistia Política e Justiça de Transição, n° 7 jan-jun; p -10 a 47.
- ADAMY, P. *Vagueza Normativa e Transições Políticas*. In: Revista Anistia Política e Justiça de Transição/Ministério da Justiça- n° 7 (jan/jun. 2012 – Brasília: Ministério da Justiça, 2012.
- ADORNO. T W. *O que significa elaborar o passado?* In. Adorno. *Educação e Emancipação*, S Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ALCALÁ, G R. *Revisionismo histórico y autoritarismo*.2001.
- ANGELO, Vitor Amorim de. Ditadura militar, esquerda armada e memória social no Brasil. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- AQUINO, R.S.L de et all.J. *História das Sociedades Americanas*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2010.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. (Trad. M. Barbosa), 7ª ed. S Paulo: Perspectiva, 2011 – Col. Debates, n°64.
- ANTONELLO, D.F. & GONDAR, J. *As diferenças na memória no âmbito da obra Freudiana: contribuições a Teoria do Trauma*. Psicanálise e Barroco em Revista. V.10; n° 2; 127-140; dez/2012.
- ARTURI, C S. *O Debate Teórico sobre a mudança do regime político: o caso brasileiro*. Revista de Sociologia e Política. Curitiba, N° 17: 11-31 NOV. 2001.
- BERGSON. H. *Matéria e Memória*. Trad. Paulo Neves, 2 ed. S. Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. Tese (Doutorado)- FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana*. Revista Brasileira de História, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, set. 1992 / ago. 1993.

BOBBIO, N. A Era dos Direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

\_\_\_\_\_, N. *Estado, Governo e Sociedade: Para uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

BOBBIO, N; MATEUCCI, N e PASQUINO. *Dicionário de Política*. Brasília: Ed. UnB, 2008.

BOCCIA PA, A. *Los archivos del horror del Paraguai: los papeles que resignificaron la memoria del stronismo*. In FICO, et all (Org). *Ditadura e Democracia na América Latina*. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2008.

BOSI, E. *O Tempo Vivo da Memória: Ensaios de Psicologia Social*. S. Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. *Memória e Sociedade. Lembranças de Velhos*. Ed. Cia das Letras. São Paulo:2010.

CODATO, A. N. *Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia*. Revista de Sociologia Política, nº 25. Curitiba, Nov. 2005.

CALLONI, S. *Operación Cóndor: pacto criminal*. Ed. La Jornada, ciudad de México,2001.

CANDAU, J. *Antropologia da Memória*. Lisboa: Instituto Piaget, 2013.

CANDAU, V.M.F e SACAVINO, S.B. *Educação em Direitos Humanos e formação de educadores*. Rev. Educação. Porto Alegre -V. 36 – nº 1, p. 59-66. Jan / Abr, 2013.

CAPDEVILA, L. *La Guerra de la Triple Alianza (1865-1870) y la Guerra del Chaco (1932-1935). Dos guerra internacionales em un marco colonial*. Corpus, vol 5, nº 1 – 2015, disponível <http://corpusarchivos.revues.org/1399>, acesso em out-2015.

CARBONARI, P. C. *Porque Educação em Direitos Humanos: bases para ação político-pedagógica*. In: *Cultura e educação em direitos humanos na America Latina*. RODINO, A. M. et all (org). João Pessoa: Ed. CCTA, 2016; p. 251-275

CARVALHO, A CÉLIA. *O Valor Diagnóstico do Activy Out e da passagem ao ato no tratamento psicanalítico*. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da USP, S Paulo,2008.

CHAUI, M. *Convite à Filosofia*. S Paulo: Ática, 1996.

CODATO, A. Poulantzias, o estado e a revolução. *Crítica Marxista*, nº 27, 2008; p. 65-85

COURARD, H. Políticas comparadas de educación superior em America, Santiago, FLACSO, 2003.

CURY, P. M, Nasser. *Comissão da Verdade: análise do caso brasileiro*. IN Revista Anistia Política e Justiça de Transição – Nº 7 jan/jun, Brasília, Ministério da Justiça, 2012.

D'ARAUJO, M C. *Densidade democrática e instabilidade na redemocratização latino-americana*. In: In FICO et all. *Ditadura e Democracia na América Latina*. Rio de Janeiro: Ed FGV, 2008.

DAHL, R. *Um prefácio à teoria democrática*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *O que é Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34. 1992

DEMO, P. *Pesquisa: Princípios Científicos e Educativos*. São Paulo: Cortez, 1990.

DESLANDES, K e LOURENÇO, E. *Por uma cultura dos Direitos Humanos na Escola: princípios, meios e fins*. BH: Fino Traço, 2012.

DOWNS, A. *An economic theory of democracy*. New York: Harper & Row, 1957 (1ª parte)

DUSSEL, Enrique D. *Método Para Uma Filosofia da Libertação*. Trad. Jandir João Zanotelli. São Paulo: Loyola, 1986.

ECHAGARAY, F. *O papel das pesquisas de opinião pública na consolidação da democracia: a experiência latino-americana*. Revista Opinião Pública. Vol.7 nº 1. Campinas; S Paulo, 2001.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Org. e Trad. De Roberto Machado. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. S Paulo: Paz e Terra, 1996

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Editora Paz e Terra, 1987.

FREUD, S. (1915). *O Inconsciente in Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente*, Volume II. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2006.

GALEANO, E. *As veias abertas da América Latina*. S Paulo: editora L&PM, 2010.

GALLINDO, B. *Constitucionalismo e justiça de transição: em busca de uma metodologia de análise a partir dos conceitos de autoritarismo e democracia*. Rev. Fac. Direito UFMG, n° 67 ;pp. 75-104, jul/dez, 2015.

GARCIA-ROZA, L.A. *Palavra e Verdade na Filosofia Antiga e na Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990

GAUDICHAND, F. *La sombra del condor contra revolución y terrorismo de Estado Internacional em el Cono Sur*. Revista Dissidences, Centro de Estudios Miguel Enriques. [www.rebellion.org/hemeroteca...](http://www.rebellion.org/hemeroteca...) Acesso em mai/2016.

GOIRIS, F. A.J. *Autoritarismo e Democracia no Paraguai Contemporâneo*. Curitiba: Ed. UFPR, 2000:106.

GONDAR, JÔ. *Quatro proposições sobre memória social* IN *O que é memória social*.

GONDAR e DOBEBEI (orgs). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/ Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

GORCZEWSKI, C. *Direitos Humanos, Educação e Cidadania: conhecer, educar, praticar*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere. Os intelectuais e o princípio educativo*. R de Janeiro: Civilização Brasileira, 200, p.49.

GUIMARÃES, S. *Didática e prática de ensino de história*. S Paulo: Papirus, 2013.

HABERMAS, J. *O conceito de dignidade humana e a utopia realista dos direitos humanos* Jürgen Habermas Article first published online: 20 JUL 2010 / DOI: 10.1111/j.14679973.2010.01648.x / © 2010 The Author. Journal compilation © 2010 Metaphilosophy LLC and Blackwell Publishing Ltd / Metaphilosophy Volume 41, Issue 4, pages 464–480, July 2010). Trad. Menelick de Carvalho Netto

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

HALBWACHS, M. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HONDA, H. *O estatuto conceitual do inconsciente em Freud e algumas de suas implicações para a prática psicanalítica*. Ágora, Vol 16, no.spe, Rio de Janeiro, 2013.

HUNTINGTON, S. *A terceira onda: a democratização no final do século XX*. S Paulo: Ática, 1994.

HUYSSSEN, A. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000

HUSSERL, E. *A Crise da Humanidade Europeia e a Filosofia*. Introdução e Trad. Urbano Zilles; 2 ed. POA: EDIPUCRS, 2002. 96p. Col.Filosofia, nº 41.

\_\_\_\_\_ *La Idea de La Fenomenologia*. Trad. Miguel Garcia-Baró. Fondo de Cultura, B Aires, 1982.

IZQUERDO, I. *Memórias*. Estud. Av. Vol.3, nº 6.S Paulo, 1989.

JELIN, E. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI, 2002

JELIN, E. *Exclusión, memorias y luchas políticas*. Cultura e transformaciones sociales em tempos de globalización. Disponível em:

[www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/mato/jelin.pdf](http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/mato/jelin.pdf) , p.91-110 acesso em set.2015.

JOFFILY, M. *O aparato Repressivo: da arquitetura ao desmantelamento*. In Reis, Ridenti e Motta. *A Ditadura que mudou o Brasil*. R de Janeiro: Zahar, 2014.

KECK, M. E. *A transição brasileira para a democracia*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. pp. 37-63. ISBN: 978-85-7982-029-8. Available from SciELO Books, acessado em junho de 2016.

KLEIN, N. *A doutrina do Choque: a ascensão do capitalismo do desastre*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

LE GOFF, *História e Memória*. Trad. Bernardo Leitão...et all – 6ª edição. Campinas, São Paulo: Ed. UNICAMP, 2012.

LEFORT, C. *Pensando o político: ensaio sobre democracia, revolução e liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991

McARTHUR, F G. *Justiça de Transição: o caso brasileiro*. In: *Brasília: Ministério da Justiça*, 2012. Revista Anistia Política e Justiça de Transição, nº 7 jan-jun; p -78 a 105.

MAGALHÃES, J. *Memória Activa e Transformação social: a educação na construção histórica da escola básica portuguesa*, Cadernos de História da Educação. Nº 4, jan/dez, 2005.

MARCUSE, H. *Eros e a Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar e Editores, 6ª ed., 1975.

MARTÍ, J. *Nuestra America*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2011.

MARTINS, Carlos Eduardo. *O pensamento Social de Ruy Mauro Marini e sua atualidade: reflexões para o século XXI*. Revista Crítica Marxista, nº 32, p.127-146. Disponível em [www.ifch.unicamp.br](http://www.ifch.unicamp.br).

MORFAUX, Louis-Marie e LEFRANC, J. *Dicionário da Filosofia e das Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 6ª ed. S Paulo: Cortez; Brasília, DF, 2002.

NASIO, Juan-David. *O Prazer de ler FREUD*. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro, Zahar editora, 1999.

NEGRI, C. *Transformações econômicas e democracia liberal: a via chilena do socialismo e o conflito da propriedade privada*. Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas, V. 4, n.2, 2010

NORA, P. *Entre Memória e História: a problemática dos lugares*, In Projeto Histórica. São Paulo: PUC, nº 10, pp. 07-28, dez/.

NOVION, J de. *Las Ultimas Fronteira del Sistema Capitalista: Hegemonia, Integración Económica y Seguridad em Las Americas. La Amazonia y el Futuro em cuestión*. (Tesis de doctorado). Mexico – DF, Outubro de 2009.

\_\_\_\_\_. *INTEGRACIÓN ECONOMICA y SEGURIDAD CONTINENTAL: la lucha armada em América Latina y Caribe em perspectiva histórica, comparada y macro-regional*. Revista de Sociedad, Cultura y Política em América Latina, Vol. 3; nº3, 2014 (119-134).

OEA – Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Derecho a la verdade em las Américas; OEA/SER L/V II, 152. Doc. 2.

O'DONNELL, G e SCHMITTER, P. *Transições do regime autoritário: primeiras conclusões*. S Paulo: Vértice, 1988.

O'DONNELL, G. *El Estado Burocratico Autoritario: Triunfos, Derrotas y crisis*. B. Aires: Fundación Editorial de Blegramo, 1996.

OSCAR, A.J. *História das Sociedades Americanas*, S Paulo: Record, 2010.

PADRÓS, E.S. *América Latina: Ditaduras, Segurança Nacional e Terror de Estado*. R de Janeiro; *História e Lutas de Classes*, nº 4 , Jul, 2007; pp.43-49

\_\_\_\_\_. *Repressão e Violência: segurança nacional e terror de Estado nas ditaduras latino-americanas*. In FICO et all. *Ditadura e Democracia na América Latina*. Rio de Janeiro: Ed FGV, 2008.

\_\_\_\_\_. *O Paraguai de Stroessner no Cone Sul da Segurança Nacional*. IX Encontro Estadual de História, ANPUH/RS, 2008.

PATEMAN, C. *Participação e Teoria Democrática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

PINTO, Simone Rodrigues. *Justiça, Memória e Reconciliação: dilemas da reconstrução nacional*. Cena Internacional, Vo. 9 nº 1 – 2007

\_\_\_\_\_. *Justiça Transicional: perspectiva para a reconciliação nacional*. In SILVA, K e SIMIÃO, D.S. (org). *Timor-Leste por trás do palco*. B Horizonte: UFMG, 2007.

\_\_\_\_\_. *Justiça de transição no Brasil: direito à memória e à verdade, à reparação e à justiça*. Série Ceppac, 2012.

\_\_\_\_\_. *Memória, Verdade e Responsabilização: uma perspectiva restaurativa da justiça transicional*. Brasília: Ed. UnB, 2012.

POLLAK, M. *Memória e Identidade Social*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol.5; nº 10; 1992; p.200 a 212.

\_\_\_\_\_. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. Estudos Históricos: Rio de Janeiro, v. 2, n.3, 1989; p. 3-15



RIVAROLA, D M. Paraguay: Reforma Educativa Y crisis de la docencia. CEPAL, Chile, 2006.

RANINCHESKI e CASTRO, *Democracia, Crenças e Cultura Política na América Latina: da naturalização à construção dos conceitos, uma comparação*. Pensamento Plural. Pelotas. 27-44. Julho/Dezembro, 2012

REIS, D.A; RIDENTI, M e MOTTA, R.P.S. *A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

REIS, D. A. *A ditadura faz cinquenta anos: história e cultura política nacional-estatista*. In: REIS, D.A; RIDENTI, M e MOTTA, R.P.S. *A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

RICOUER, P. Memória, História e Esquecimento. 2008. maio de 2014;  
[http://www.uc.pt/fluc/lif/publicacoes/textox\\_disponiveis\\_online/pdf/memoria\\_historia](http://www.uc.pt/fluc/lif/publicacoes/textox_disponiveis_online/pdf/memoria_historia).

\_\_\_\_\_ O Perdão pode curar? outubro de 2015. <http://www.lusosofia.net>

ROUQUIÉ, Alain e SUFFERN, Stephen. Os militares na política latino-americana após 1930. In: BETHELL, Leslie (org). *História da América Latina: (vol. 7). A América Latina após 1930: Estado e Política*. São Paulo: Edusp, 2009.

ROSSI, P. *O passado, a memória, o esquecimento: seis ensaios sobre da história das idéias*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: UNESP, 2010.

RÚBIO, D S. *Fazendo e Desfazendo Direitos Humanos*. Trad. Clóvis Gorczewsk, Santa Cruz do Sul. ED. UNISC, 2010.

SANTOS, M. S. dos. *Memória Coletiva e Teoria Social*. S. Paulo: Annablume, 2003.

SANTOS, B de S. *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. S Paulo: Boitempo, 2016.

SARTORI, G. *A Teoria da democracia revisada*. Vol. I – O debate contemporâneo. S Paulo: Ática, 1994

SILVA, J G da. *Espaços de Memórias. Arquivos e fontes documentais (re)significando as ditaduras militares (Brasil e Paraguai)*. XXVII Simpósio Nacional de História. Natal – RN, jul/2013.

SOLER, LORENA. *Mitos históricos, obstáculos epistemológicos y fronteras conceptuales¿ Cómo es posible abordar el stonismo?* Cuarto Taller de Discusión “Las derechas em el Cono Sur, sigloXX”; Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 31 de mayo de 2012.

\_\_\_\_\_ *Claves Históricas Del Régimen Político em Paraguay. López y Stroessner*. Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 11, n.1/n 2, p. 19-54,2007.

SQUIRE, L R e KANDEL, E R. *Memória: da mente às moléculas*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

SOUSA, N.H.B. de. *Cidadania Planetária: um projeto plural, solidário e participativo*. In: SOUSA Jr, J.G. de et all (org). *Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para cidadania na universidade*. Brasília:Ed. Síntese, 2003.

TELESCA, I. *La historiografía paraguaya y los afrodescendientes*. In Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del outro. LECHINI, G (org). 1ª ed. Córdoba; Centro de Estudios Avanzados: Programa de Estudios Africanos; B Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008.

TODOROV, T. *Los Abusos de La Memoria*. Madri: Paidós Ibérica,2000.

\_\_\_\_\_ *Memoria del mal, tentación del bien – Indagación sobre el siglo XX*. Barcelona: Ed. Península, 2002.

TRINDADE, A.A.C. *Dilemas e desafios da proteção internacional dos direitos humanos*. In: *Educando para os direitos humanos – pautas pedagógicas para a cidadania na universidade*. SOUSA Jr, G de et all (org). Ed: Síntese Ltda, UnB, 2003.

VIANA, I. A prática escolar de estudos sociais nas escolas municipais de Curitiba (1975-1985). In: GONÇALVES e RANZI (Org). *Educação na Ditadura Militar: políticas, ideários e práticas*. Curitiba: ED:UFPR, 2012.

VALÉRIO, T F. Ideologia Política na Ditadura Civil-militar e o ensino secundário – de segundo grau a partir da Lei 5692-71 In: GONÇALVES e RANZI (Org). Educação na Ditadura Militar: políticas, ideários e práticas. Curitiba: ED:UFPR, 2012

ZENAIDE, M. N.T. *Linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina*. In: *Cultura e educação em direitos humanos na América Latina*. RODINO, A. M. et all (org). João Pessoa: Ed. CCTA, 2016.

WEFFORT, F. *Incertezas da transição na América Latina*. Revista Lua Nova, S. Paulo, n. 16, 1989

WEIL, S. *O enraizamento*. Bauru: EDUSC, 2001

THIESSE, Anne-Marie. A criação das identidades nacionais na Europa. Tradução de Sérgio A. Souza. Mimeo. (S.d.) [Disponível também em: <http://pt.scribd.com/doc/44700319/2-AnneMarie-Thiesse-A-Criacao-Cultural-Das-Identidades-Nacionais-Na-Europa-Www-gtehc-proBr>] THIESSE, Anne-Marie. *La création des identités nationales: Europe XVIIIe-XIXe siècle*. Paris: Éditions du Seuil, 2001.

**ANEXOS**

**ANEXO I****MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO  
PLENO****RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012 (\*)**

Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto nas Leis nos 9.131, de 24 de novembro de 1995, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 8/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 30 de maio de 2012,

CONSIDERANDO o que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visem assegurar o direito à educação a todos(as),

**RESOLVE:**

Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

§ 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, trans individuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.

§ 2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais.

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental.

Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

§ 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos.

§ 2º Os Conselhos de Educação definirão estratégias de acompanhamento das ações de Educação em Direitos Humanos.

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

Art. 10. Os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos.

Art. 11. Os sistemas de ensino deverão criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos.

Art. 12. As Instituições de Educação Superior estimularão ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

ANTONIO CARLOS CARUSO RONCA

\*Resolução CNE/CP 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1

– p. 48

**ANEXO II****SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS**

PORTARIA Nº - 98, DE 9 DE JULHO DE 2003

O SECRETÁRIO ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS, no uso da competência que lhe confere o Art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição Federal e Considerando os instrumentos internacionais que se referem à educação em direitos humanos, especialmente a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e a Declaração e o Plano de Ação de Viena, resultantes da Conferência Mundial de Direitos Humanos de 1993; Considerando as propostas de ações governamentais contidas no Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH relativas à Educação, Conscientização e Mobilização; e, Considerando que a educação em direitos humanos é pressuposto para construção de uma cultura de paz, de tolerância e de valorização da diversidade, que contribui para a consolidação da democracia e que corrobora para a redução de violações aos direitos humanos e da violência em geral, resolve o seguinte:

Art. 1º - Instituir o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos com as seguintes finalidades: I - elaborar e aprovar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; II - monitorar o cumprimento das ações e medidas constantes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; III - dar parecer nas ações referentes à educação em direitos humanos desenvolvidas pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos; IV - apresentar propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à educação em direitos Humanos; V - propor e dar parecer sobre projetos de lei que estejam em tramitação bem como sugestões de novas propostas legislativas sobre o tema; VI - propor ações a serem desenvolvidas junto às instituições de ensino formal, escolas de governo e aos cursos de formação em carreiras públicas, inclusive a criação de cursos sobre o tema; VII - propor capacitação e atividades de educação em direitos humanos junto às entidades da sociedade civil; VIII - propor e incentivar a articulação com a mídia; IX - estimular, nas esferas estaduais e municipais, a criação de instâncias para a formulação de políticas de educação em direitos humanos; X - propor a elaboração de estudos e pesquisas relacionados com o tema educação em direitos humanos; XI - elaborar e aprovar o seu regimento interno.

Art. 2º - O Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos será constituído pelas seguintes pessoas e representações de entidades e órgãos públicos: a) Aida Maria Monteiro Silva; b) Eliane Santos Cavalleiro; c) Flávia Cristina Piovesan; d) Iradj Roberto Eghrari; e) Márcio Marques de Araújo; f) Margarida Bulhões Pedreira Genevois; g) Maria Margarida Martins Salomão; h) Maria Nazaré Tavares Zenaide; i) Maria Victória de Mesquita Benevides



Soares; j) Martônio Mont'arvegne Barreto Lima; k) Nair Bicalho; l) Ricardo Brisolla Balestreri; m) Roberto Monte; n) Sólon Eduardo Annes Viola; o) Vera Maria Ferrão Candau; p) Um representante da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados; q) Dois representantes do Ministério da Educação; r) Cinco representantes da Secretaria Especial dos Direitos Humanos; s) Um representante da UNESCO. Parágrafo único - Poderão ser convidados para participar dos trabalhos e debates do Comitê especialistas e representantes de outras instituições, públicas ou privadas, bem como de organismos internacionais. Art. 3º - Será constituída Comissão Executiva formada por no máximo 5 (cinco) integrantes do Comitê, sendo um representante da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, para realizar a consolidação das discussões e a organização dos trabalhos. Art. 4º - O Comitê se reunirá no mínimo trimestralmente e poderá instituir comissões temáticas. Art. 5º - A Secretaria Especial dos Direitos Humanos, dentro de suas limitações orçamentárias, dará apoio administrativo e executivo para o bom andamento dos trabalhos do Comitê. Art. 6º - O Comitê, no prazo de 120 dias, adotará o seu regimento interno. Art. 7º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

NILMÁRIO DE MIRANDA

### ANEXO III

Para analisar as atitudes em relação a **democracia** de um modo geral, os participantes foram questionados quanto ao apoio a democracia, sendo submetidos a optarem entre frases que expressavam o entendimento sobre o regime democrático.

*Qual das seguintes frases você concorda mais?*

| Frases  | Países |             |             |
|---|--------|-------------|-------------|
|   | % 2010 |             |             |
|   | Total  | Brasil      | Paraguai    |
| A democracia é preferível a qualquer outra forma de governo                             | 51,2   | <b>53,7</b> | <b>48,6</b> |
| Em algumas circunstâncias, um governo autoritário é preferível a um governo democrático | 25,8   | 19,1        | 32,5        |
| Para a maioria das pessoas dá no mesmo regime autoritário ou regime democrático         | 14,4   | 15,4        | 13,5        |
| Não respondeu   | 0,4    | 0,5         | 0,3         |
| Não sabe  | 8,2    | 11,3        | 5,2         |
| (N)   | 2.404  | 1.204       | 1.220       |

Fonte: Latinobarometro, 2010 e 2015

| Frases  | Ensino Médio Completo |             |             |
|---|-----------------------|-------------|-------------|
|   | % 2010                |             |             |
|   | Total                 | Brasil      | Paraguai    |
| A democracia é preferível a qualquer outra forma de governo                             | 55,2                  | <b>58,1</b> | <b>52,0</b> |
| Em algumas circunstâncias, um governo autoritário é preferível a um governo democrático | 25,2                  | 19,3        | 31,7        |
| Para a maioria das pessoas dá no mesmo regime autoritário ou regime democrático         | 15,1                  | 16,9        | 13,2        |
| Não respondeu   | 0,5                   | 0,7         | 0,3         |
| Não sabe  | 4,0                   | 5,1         | 2,8         |
| (N)   | 569                   | 296         | 273         |

Fonte: Latinobarometro, 2010 e 2015

*Em geral, você diria que está muito satisfeito, mais bem satisfeito, não muito satisfeito ou nada satisfeito com o funcionamento da **democracia** em seu país?*

| Frases               | % 2010 |        |          |
|----------------------|--------|--------|----------|
|                      | Total  | Brasil | Paraguai |
| Muito satisfeito     | 4,5    | 3,2    | 5,8      |
| Bem satisfeito       | 37,3   | 45,3   | 29,2     |
| Não muito satisfeito | 35,6   | 31,3   | 39,8     |
| Nada satisfeito      | 18,1   | 13,4   | 22,8     |
| Não respondeu        | 0,2    | 0,4    | 0,1      |
| Não sabe             | 4,4    | 6,4    | 2,4      |
| (N)                  | 2.404  | 1.204  | 1.220    |

Fonte: Latinobarometro, 2010 e 2015

| Frases | Ensino Médio Completo |        |          |
|--------|-----------------------|--------|----------|
|        | % 2010                |        |          |
|        | Total                 | Brasil | Paraguai |

| <b>Frases</b>        | <b>Total</b> | <b>Brasil</b> | <b>Paraguai</b> |
|----------------------|--------------|---------------|-----------------|
| Muito satisfeito     | 4,9          | 4,4           | 5,4             |
| Bem satisfeito       | 38,3         | 45,6          | 30,3            |
| Não muito satisfeito | 38,6         | 32,4          | 45,4            |
| Nada satisfeito      | 16,3         | 15,5          | 17,0            |
| Não respondeu        | 0,4          | 0,7           | -               |
| Não sabe             | 1,6          | 1,4           | 1,8             |
| (N)                  | 569          | 296           | 273             |

Fonte: Latinobarometro, 2010 e 2015

*Democracia pode ter problemas, mas é o melhor sistema de governo (Churchill)*

| <b>Frases</b>       | <b>Total</b> | <b>% 2010</b> |                 |
|---------------------|--------------|---------------|-----------------|
|                     |              | <b>Brasil</b> | <b>Paraguai</b> |
| Concordo muito      | 31,4         | 38,0          | 24,8            |
| Concordo            | 43,2         | 42,9          | 43,4            |
| Não concordo        | 13,0         | 9,9           | 16,1            |
| Discordo totalmente | 6,7          | 3,2           | 10,2            |
| Não respondeu       | 5,8          | 6,1           | 5,5             |
| (N)                 | 2.404        | 1.204         | 1.220           |

Fonte: Latinobarometro, 2010 e 2015

### Ensino Médio Completo

| <b>Frases</b>       | <b>Total</b> | <b>% 2010</b> |                 |
|---------------------|--------------|---------------|-----------------|
|                     |              | <b>Brasil</b> | <b>Paraguai</b> |
| Concordo muito      | 34,5         | 38,5          | 30,2            |
| Concordo            | 45,2         | 48,3          | 41,9            |
| Não concordo        | 13,2         | 8,8           | 18,1            |
| Discordo totalmente | 4,0          | 2,7           | 5,5             |
| Não respondeu       | 3,0          | 1,7           | 4,4             |
| (N)                 | 569          | 296           | 273             |

Fonte: Latinobarometro, 2010 e 2015

*Considerando uma escala de 0 a 10, onde você colocaria seu país?*

| <b>Frases</b>     | <b>Total</b> | <b>% 2010</b> |                 |
|-------------------|--------------|---------------|-----------------|
|                   |              | <b>Brasil</b> | <b>Paraguai</b> |
| 1-Não democrático | 4,2          | 1,2           | 7,2             |
| 2                 | 2,0          | 1,0           | 2,9             |
| 3                 | 4,5          | 3,2           | 5,9             |
| 4                 | 6,6          | 4,2           | 9,0             |
| 5                 | 18,9         | 12,5          | 25,3            |
| 6                 | 14,2         | 12,0          | 16,3            |

|                            |       |       |       |
|----------------------------|-------|-------|-------|
| 7                          | 12,0  | 12,7  | 11,3  |
| 8                          | 12,9  | 18,4  | 7,4   |
| 9                          | 7,1   | 12,1  | 2,1   |
| 10- Totalmente democrático | 12,4  | 15,8  | 9,1   |
| Outras respostas           | 0,1   | 0,2   | 0,1   |
| Não respondeu              | 0,2   | 0,1   | 0,4   |
| Não sabe                   | 4,9   | 6,6   | 3,2   |
| (N)                        | 2.404 | 1.204 | 1.200 |
| Média                      | 6,36  | 7,17  | 5,59  |
| Desvio                     | 2,38  | 2,14  | 2,34  |
| (N)                        | 2.279 | 1.122 | 1.157 |

Fonte: Latinobarometro, 2010 e 2015

### Ensino Médio Completo

| Frases             | % 2010 |        |          |
|--------------------|--------|--------|----------|
|                    | Total  | Brasil | Paraguai |
| 1- Não democrático | 2,7    | 2,4    | 3,0      |
| 2                  | 1,5    | 1,0    | 2,1      |
| 3                  | 4,2    | 3,7    | 4,7      |
| 4                  | 8,5    | 6,1    | 11,1     |
| 5                  | 22,8   | 14,2   | 32,2     |
| 6                  | 13,6   | 11,5   | 15,9     |
| 7                  | 13,2   | 14,2   | 12,2     |
| 8                  | 14,5   | 21,6   | 6,9      |
| 9                  | 7,9    | 11,8   | 3,7      |
| 10- Democrático    | 9,5    | 12,5   | 6,3      |
| Outras respostas   | -      | -      | -        |
| Não respondeu      | 0,9    | -      | 1,1      |
| Não sabe           | 569    | 1,0    | 0,8      |
| (N)                | 2.404  | 296    | 273      |
| Média              | 6,33   | 6,90   | 5,70     |
| Desvio             | 2,19   | 2,19   | 2,01     |
| (N)                | 560    | 293    | 268      |

Fonte: Latinobarometro, 2010 e 2015

*Qual o nível mínimo de garantia você espera do Estado em relação a seguridade social?*

| <b>Frases</b>                      | <b>Total</b> | <b>Brasil</b> | <b>Paraguai</b> |
|------------------------------------|--------------|---------------|-----------------|
| Proteção à propriedade privada     | 20,7         | 9,6           | 31,9            |
| Proteção contra o crime            | 48,5         | 54,5          | 42,4            |
| Proteção ao meio ambiente          | 15,8         | 15,1          | 16,6            |
| Educação                           | 55,6         | 69,4          | 41,8            |
| Saúde                              | 55,8         | 67,4          | 44,1            |
| Aposentadoria - pensão             | 13,9         | 15,1          | 12,6            |
| Seguro desemprego                  | 9,1          | 5,6           | 12,6            |
| Oportunidade de conseguir trabalho | 30,9         | 25,1          | 36,7            |
| Subvenção para os mais pobres.     | 13,0         | 7,7           | 18,2            |
| Não sabe ou não respondeu          | 5,6          | 3,2           | 8,0             |
| (N)                                | 2.404        | 1.204         | 1.220           |

Fonte: Latinobarometro, 2010 e 2015

### Ensino Médio Completo

| <b>Frases</b>                      | <b>% 2010</b> |               |                 |
|------------------------------------|---------------|---------------|-----------------|
|                                    | <b>Total</b>  | <b>Brasil</b> | <b>Paraguai</b> |
| Proteção à propriedade privada     | 22,0          | 9,1           | 36,0            |
| Proteção contra o crime            | 51,8          | 57,4          | 45,7            |
| Proteção ao meio ambiente          | 16,4          | 14,5          | 18,3            |
| Educação                           | 59,6          | 72,3          | 45,7            |
| Saúde                              | 59,9          | 68,6          | 50,4            |
| Aposentadoria - pensão             | 11,7          | 11,8          | 11,5            |
| Seguro desemprego                  | 10,4          | 6,4           | 14,7            |
| Oportunidade de conseguir trabalho | 29,7          | 28,7          | 30,7            |
| Subvenção para os mais pobres      | 8,7           | 7,8           | 9,6             |
| Não sabe ou não respondeu          | 2,8           | 0,3           | 5,5             |
| (N)                                | 569           | 296           | 273             |

### Atitude para o autoritarismo

*Você apoiaria um governo militar em substituição a um governo democrático quase a situação do país estivesse muito difícil ou não apoiaria um governo militar em nenhuma circunstância?*

| <b>Frases</b>  | <b>Total</b> | <b>Brasil</b> | <b>Paraguai</b> |
|--|--------------|---------------|-----------------|
| Apoiaria um governo militar em substituição a um governo democrático | 35,0         | 17,3          | 52,9            |
| Em nenhuma circunstância apoiaria um governo militar                 | 53,2         | 66,0          | 40,4            |
| Não respondeu  | 0,4          | 0,6           | 0,1             |
| Não sabe   | 11,4         | 16,1          | 6,6             |
| (N)  | 2.404        | 1.204         | 1.200           |

Fonte: Latinobarometro, 2010 e 2015

### Ensino Médio Completo

| <b>Frases</b>  | <b>% 2010</b> |               |                 |
|--|---------------|---------------|-----------------|
|  | <b>Total</b>  | <b>Brasil</b> | <b>Paraguai</b> |
| Apoiaria um governo militar em substituição a um governo democrático | 37,7          | 19,6          | 57,4            |
| Em nenhuma circunstância apoiaria um governo militar                 | 52,9          | 66,9          | 37,8            |
| Não respondeu  | 0,2           | 0,3           | -               |
| Não sabe   | 9,2           | 13,2          | 4,9             |
| (N)  | 569           | 296           | 273             |

*Quando o país está em uma situação muito difícil está certo o governo passar por cima das leis, do parlamento e/ ou instituições com o objetivo de resolver os problemas?*

| <b>Frases</b>           | <b>Total</b> | <b>Brasil</b> | <b>Paraguai</b> |
|-------------------------|--------------|---------------|-----------------|
| Concordo totalmente     | 16,6         | 14,7          | 18,6            |
| Concordo                | 39,5         | 40,7          | 38,3            |
| Não concordo            | 21,6         | 18,7          | 24,6            |
| Não concordo totalmente | 17,3         | 19,7          | 15,0            |
| Não sabe                | 4,9          | 6,2           | 3,6             |
| (N)                     | 2.404        | 1.204         | 1.200           |

Fonte: Latinobarometro, 2010 e 2015

### Ensino Médio Completo

| <b>Frases</b>       | <b>% 2010</b> |               |                 |
|---------------------|---------------|---------------|-----------------|
|                     | <b>Total</b>  | <b>Brasil</b> | <b>Paraguai</b> |
| Concordo totalmente | 15,6          | 16,6          | 14,5            |
| Concordo            | 39,6          | 42,6          | 36,4            |

|                         |      |      |      |
|-------------------------|------|------|------|
| Não concordo            | 23,9 | 20,3 | 27,8 |
| Não concordo totalmente | 18,7 | 18,6 | 18,9 |
| Não sabe                | 2,2  | 2,0  | 2,5  |
| (N)                     | 569  | 296  | 273  |

| Frases   | Países  |          |            |
|--|---------|----------|------------|
|  | Total % | Brasil % | Paraguai % |
| Sem Congresso Nacional não pode haver democracia     | 48,0    | 42,9     | 53,1       |
| A democracia pode funcionar sem o Congresso Nacional | 38,3    | 42,0     | 34,6       |
| Não respondeu  | 0,2     | 0,2      | 0,2        |
| Não sabe   | 13,4    | 14,8     | 12,1       |
| (N)  | 2.404   | 1.204    | 1.200      |

Fonte: Latinobarometro, 2010

| Frases   | Ensino Médio |          |            |
|--|--------------|----------|------------|
|  | Total %      | Brasil % | Paraguai % |
| Sem Congresso Nacional não pode haver democracia     | 46,9         | 45,3     | 48,8       |
| A democracia pode funcionar sem o Congresso Nacional | 44,9         | 46,6     | 43,0       |
| Não respondeu  | 0,1          | -        | 0,3        |
| Não sabe   | 8,0          | 8,1      | 8,0        |
| (N)  | 569          | 296      | 273        |

Fonte: Latinobarometro, 2010

A probabilidade de um golpe de Estado no país

*Qual a probabilidade de um golpe de estado em seu país ou você não sabe o suficiente para opinar*

| Frases                | Países  |          |            |
|-----------------------|---------|----------|------------|
|                       | Total % | Brasil % | Paraguai % |
| Muito provável        | 7,5     | 6,5      | 8,5        |
| Bastante provável     | 20,7    | 23,2     | 18,3       |
| Pouco provável        | 24,1    | 26,2     | 22,0       |
| Nada provável         | 33,7    | 29,2     | 38,1       |
| Não sabe o suficiente | 13,7    | 14,6     | 12,8       |
| Não respondeu         | 0,2     | 0,2      | 0,2        |
| (N)                   | 2.404   | 1.204    | 1.200      |

Ensino médio

| <b>Frases</b>         | <b>Total</b> | <b>Brasil</b> | <b>Paraguai</b> |
|-----------------------|--------------|---------------|-----------------|
|                       | <b>%</b>     | <b>%</b>      | <b>%</b>        |
| Muito provável        | 7,3          | 5,1           | 9,7             |
| Bastante provável     | 22,0         | 24,3          | 19,5            |
| Pouco provável        | 26,3         | 28,4          | 24,1            |
| Nada provável         | 33,8         | 32,8          | 35,0            |
| Não sabe o suficiente | 10,3         | 9,1           | 11,6            |
| Não respondeu         | 0,2          | 0,3           | -               |
| (N)                   | 569          | 296           | 273             |

### Opinião sobre o último governo militar

*Qual a sua opinião sobre o ultimo governo militar no país. Foi muito bom, bom, regular, mal, mais ou menos mal.*

| <b>Frases</b> | <b>Países</b> |               |                 |
|---------------|---------------|---------------|-----------------|
|               | <b>Total</b>  | <b>Brasil</b> | <b>Paraguai</b> |
|               | <b>%</b>      | <b>%</b>      | <b>%</b>        |
| Muito bom     | 5,1           | 1,5           | 8,7             |
| Bom           | 22,9          | 16,3          | 29,5            |
| Regular       | 25,5          | 22,2          | 28,8            |
| Mal           | 15,9          | 17,5          | 14,3            |
| Muito mal     | 10,4          | 13,0          | 7,7             |
| Não respondeu | 0,4           | 0,7           | 0,1             |
| Não sabe      | 19,8          | 28,8          | 10,8            |
| (N)           | 2.404         | 1.204         | 1.200           |

| <b>Frases</b> | <b>Ensino médio</b> |               |                 |
|---------------|---------------------|---------------|-----------------|
|               | <b>Total</b>        | <b>Brasil</b> | <b>Paraguai</b> |
|               | <b>%</b>            | <b>%</b>      | <b>%</b>        |
| Muito bom     | 3,1                 | 0,7           | 5,7             |
| Bom           | 20,3                | 14,2          | 26,9            |
| Regular       | 29,7                | 25,3          | 34,5            |
| Mal           | 15,8                | 17,9          | 13,5            |
| Muito mal     | 11,3                | 14,9          | 7,5             |
| Não respondeu | 0,5                 | 0,7           | 0,3             |
| Não sabe      | 19,3                | 26,4          | 11,6            |
| (N)           | 569                 | 296           | 273             |

### Democracia PNUD

Em caso de dificuldade o presidente deve controlar os meios de comunicação

**Países**



| <b>Frases</b>      | <b>Total</b> | <b>Brasil</b> | <b>Paraguai</b> |
|--------------------|--------------|---------------|-----------------|
|                    | <b>%</b>     | <b>%</b>      | <b>%</b>        |
| Concordo muito     | 14,7         | 10,7          | 18,7            |
| Concordo           | 29,7         | 33,5          | 25,9            |
| Não concordo       | 26,8         | 21,2          | 32,5            |
| Não concordo muito | 22,8         | 28,7          | 17,0            |
| Não respondeu      | 6,0          | 6,0           | 6,0             |
| (N)                | 2.404        | 1.204         | 1.200           |

**Ensino médio**

| <b>Frases</b>      | <b>Total</b> | <b>Brasil</b> | <b>Paraguai</b> |
|--------------------|--------------|---------------|-----------------|
|                    | <b>%</b>     | <b>%</b>      | <b>%</b>        |
| Concordo muito     | 11,5         | 11,1          | 11,9            |
| Concordo           | 23,5         | 28,0          | 18,6            |
| Não concordo       | 30,9         | 22,3          | 40,2            |
| Não concordo muito | 30,3         | 36,8          | 23,2            |
| Não respondeu      | 3,8          | 1,7           | 6,0             |
| (N)                | 569          | 296           | 273             |

As decisões do governo buscam o privilegiar alguns poucos

**Países**

| <b>Frases</b>      | <b>Total</b> | <b>Brasil</b> | <b>Paraguai</b> |
|--------------------|--------------|---------------|-----------------|
|                    | <b>%</b>     | <b>%</b>      | <b>%</b>        |
| Concordo muito     | 25,5         | 23,5          | 27,6            |
| Concordo           | 44,0         | 42,4          | 45,6            |
| Não concordo       | 18,3         | 18,3          | 18,4            |
| Não concordo muito | 7,1          | 9,2           | 5,0             |
| Não respondeu      | 5,0          | 6,6           | 3,4             |
| (N)                | 2.404        | 1.204         | 1.200           |

**Ensino médio**

| <b>Frases</b>      | <b>Total</b> | <b>Brasil</b> | <b>Paraguai</b> |
|--------------------|--------------|---------------|-----------------|
|                    | <b>%</b>     | <b>%</b>      | <b>%</b>        |
| Concordo muito     | 30,3         | 30,4          | 30,2            |
| Concordo           | 42,1         | 40,5          | 43,8            |
| Não concordo       | 18,5         | 17,6          | 19,6            |
| Não concordo muito | 6,5          | 9,5           | 3,2             |
| Não respondeu      | 2,6          | 2,0           | 3,2             |
| (N)                | 569          | 296           | 273             |

## Cultura cívica e política

## País para todos ou para os poderosos

*Em termos gerais, você diria que o país está sendo governado por alguns grupos poderosos em seu próprio benefício, ou está sendo governado para o bem de todo o povo.*

| <b>Frases</b>                             | <b>Total</b> | <b>Brasil</b> | <b>Paraguai</b> |
|---|--------------|---------------|-----------------|
| Grupos poderosos em seu próprio benefício | 59,8         | 47,7          | 71,9            |
| Para o bem de todo o povo                 | 33,4         | 45,2          | 21,6            |
| Não respondeu                             | 6,8          | 7,1           | 6,5             |
| (N)                                       | 2.404        | 1.204         | 1.220           |

Fonte: Latinobarometro, 2010 e 2015

## Ensino Médio Completo

| <b>Frases</b>                             | % 2010       |               |                 |
|---|--------------|---------------|-----------------|
|   | <b>Total</b> | <b>Brasil</b> | <b>Paraguai</b> |
| Grupos poderosos em seu próprio benefício | 63,1         | 53,0          | 74,1            |
| Para o bem de todo o povo                 | 32,0         | 42,2          | 20,8            |
| Não respondeu                             | 4,9          | 4,7           | 5,1             |
| (N)                                       | 569          | 296           | 273             |

Algumas pessoas e/ou grupos tem tanta influência que os interesses da maioria são ignorados

## Países

| <b>Frases</b>      | <b>Total</b> | <b>Brasil</b> | <b>Paraguai</b> |
|--------------------|--------------|---------------|-----------------|
|                    | <b>%</b>     | <b>%</b>      | <b>%</b>        |
| Concordo muito     | 27,2         | 25,7          | 28,8            |
| Concordo           | 44,5         | 44,2          | 44,7            |
| Não concordo       | 15,8         | 14,9          | 16,8            |
| Não concordo muito | 6,8          | 7,7           | 5,8             |
| Não respondeu      | 5,7          | 7,6           | 3,8             |
| (N)                | 2.404        | 1.204         | 1.200           |

## Ensino médio

| <b>Frases</b>      | <b>Total</b> | <b>Brasil</b> | <b>Paraguai</b> |
|--------------------|--------------|---------------|-----------------|
|                    | <b>%</b>     | <b>%</b>      | <b>%</b>        |
| Concordo muito     | 31,2         | 31,8          | 30,5            |
| Concordo           | 44,0         | 43,2          | 44,9            |
| Não concordo       | 14,5         | 15,5          | 13,3            |
| Não concordo muito | 7,4          | 7,1           | 7,8             |

|               |     |     |     |
|---------------|-----|-----|-----|
| Não respondeu | 2,9 | 2,4 | 3,5 |
| (N)           | 569 | 296 | 273 |

## Cidadania

### Você é cidadão nacional

### Países

\_\_\_\_\_

| <b>Frases</b> | <b>Total</b> | <b>Brasil</b> | <b>Paraguai</b> |
|---------------|--------------|---------------|-----------------|
|               | <b>%</b>     | <b>%</b>      | <b>%</b>        |
| Sim           | 98,4         | 99,1          | 97,6            |
| Não           | 1,5          | 0,7           | 2,2             |
| Não respondeu | 0,2          | 0,2           | 0,2             |
| (N)           | 2.404        | 1.204         | 1.200           |

### Ensino médio

| <b>Frases</b> | <b>Total</b> | <b>Brasil</b> | <b>Paraguai</b> |
|---------------|--------------|---------------|-----------------|
|               | <b>%</b>     | <b>%</b>      | <b>%</b>        |
| Sim           | 98,8         | 99,0          | 98,6            |
| Não           | 1,2          | 1,0           | 1,4             |
| Não respondeu | -            | -             | -               |
| (N)           | 569          | 296           | 273             |

## O que vem a ser um bom cidadão

Quais das seguintes coisas, você crer sejam desejadas para ser considerado um bom cidadão (permitia múltiplas respostas)

### Países

| <b>Frases</b>                               | <b>Total</b> | <b>Brasil</b> | <b>Paraguai</b> |
|---|--------------|---------------|-----------------|
|   | <b>%</b>     | <b>%</b>      | <b>%</b>        |
| Votar                                       | 63,9         | 61,8          | 66,1            |
| Pagar impostos                              | 53,1         | 44,5          | 61,6            |
| Obedecer todas as leis sempre               | 56,2         | 50,9          | 61,6            |
| Participar em organizações sociais          | 26,8         | 23,0          | 30,6            |
| Participar em organizações políticas        | 15,4         | 13,0          | 17,7            |
| Eleger produtos ambientalmente responsáveis | 35,4         | 33,9          | 36,9            |
| Ajudar os nacionais menos favorecidos       | 57,1         | 44,9          | 69,2            |
| Prestar serviço militar                     | 23,9         | 21,3          | 26,6            |

|                          |       |       |       |
|--------------------------|-------|-------|-------|
| Não sabe – não respondeu | 2,1   | 1,7   | 2,5   |
| (N)                      | 2.404 | 1.204 | 1.200 |

| Frases                                      | Ensino médio |          |            |
|---|--------------|----------|------------|
|   | Total %      | Brasil % | Paraguai % |
| Votar                                       | 61,2         | 57,1     | 65,6       |
| Pagar impostos                              | 54,6         | 43,9     | 66,2       |
| Obedecer todas as leis sempre               | 61,8         | 56,1     | 67,9       |
| Participar em organizações sociais          | 30,4         | 26,7     | 34,4       |
| Participar em organizações políticas        | 20,5         | 17,9     | 23,4       |
| Eleger produtos ambientalmente responsáveis | 37,7         | 36,1     | 39,3       |
| Ajudar os nacionais menos favorecidos       | 56,9         | 47,6     | 67,0       |
| Prestar serviço militar                     | 23,4         | 20,3     | 26,9       |
| Não sabe – não respondeu                    | 1,2          | 0,7      | 1,8        |
| (N)   | 569          | 296      | 273        |

#### Fraude social

#### Pagamento de menos imposto

*Você poderia dizer se conhece alguém (familiar ou conhecido) que pagou menos imposto do que devia*

| Frases        | Total % | Brasil % | Paraguai % |
|---------------|---------|----------|------------|
| Sim           | 32,0    | 23,4     | 40,5       |
| Não           | 63,0    | 70,7     | 55,4       |
| Não respondeu | 5,0     | 5,9      | 4,1        |
| (N)           | 2.404   | 1.204    | 1.200      |

| Frases        | Ensino médio |          |            |
|---------------|--------------|----------|------------|
|               | Total %      | Brasil % | Paraguai % |
| Sim           | 29,9         | 25,3     | 34,8       |
| Não           | 65,6         | 70,3     | 60,6       |
| Não respondeu | 4,5          | 4,4      | 4,6        |
| (N)           | 569          | 296      | 273        |

#### Escala de justificação

Em uma escala de 1 a 10, onde 1 é para nada justifica e 10 é totalmente justificável. O que você acha de simular estar doente para não ir trabalhar

| Frases | Total | Brasil | Paraguai |
|--------|-------|--------|----------|
|--------|-------|--------|----------|

|                              | %     | %     | %     |
|------------------------------|-------|-------|-------|
| 1 – Nada justifica           | 67,6  | 63,7  | 71,6  |
| 2                            | 9,6   | 10,6  | 8,5   |
| 3                            | 6,5   | 8,1   | 4,9   |
| 4                            | 3,3   | 4,2   | 2,5   |
| 5                            | 3,7   | 3,7   | 3,7   |
| 6                            | 2,3   | 2,2   | 2,4   |
| 7                            | 1,1   | 0,9   | 1,2   |
| 8                            | 1,1   | 0,9   | 1,3   |
| 9                            | 0,7   | 0,7   | 0,7   |
| 10 – totalmente justificável | 1,7   | 1,6   | 1,9   |
| Não respondeu                | 0,6   | 0,8   | 0,4   |
| Não sabe                     | 1,7   | 2,7   | 0,8   |
| (N)                          | 2.404 | 1.204 | 1.200 |
| Média                        | 1,96  | 2,00  | 1,93  |
| Desvio                       | 1,94  | 1,89  | 1,99  |
| (N)                          | 2.348 | 1.162 | 1.186 |

#### Ensino médio

| <b>Frases</b>                | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|------------------------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| 1 – Nada justifica           | 66,2               | 61,1                | 71,6                  |
| 2                            | 11,5               | 13,9                | 9,0                   |
| 3                            | 6,7                | 7,4                 | 6,0                   |
| 4                            | 3,9                | 4,4                 | 3,3                   |
| 5                            | 5,7                | 6,8                 | 4,5                   |
| 6                            | 0,8                | 1,4                 | 0,3                   |
| 7                            | 0,8                | 0,7                 | 1,0                   |
| 8                            | 0,7                | 0,7                 | 0,8                   |
| 9                            | 0,6                | 0,7                 | 0,5                   |
| 10 – totalmente justificável | 1,7                | 1,7                 | 1,7                   |
| Não respondeu                | 0,7                | 0,3                 | 1,0                   |
| Não sabe                     | 0,7                | 1,0                 | 0,3                   |
| (N)                          | 569                | 296                 | 273                   |
| Média                        | 1,95               | 2,07                | 1,83                  |
| Desvio                       | 1,86               | 1,89                | 1,82                  |
| (N)                          | 561                | 292                 | 269                   |

| <b>Frases</b>      | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|--------------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| 1 – Nada justifica | 59,5               | 56,5                | 62,5                  |
| 2                  | 9,5                | 10,7                | 8,4                   |

|                              |       |       |       |
|------------------------------|-------|-------|-------|
| 3                            | 8,1   | 10,1  | 6,1   |
| 4                            | 3,7   | 4,8   | 2,6   |
| 5                            | 6,6   | 6,1   | 7,1   |
| 6                            | 2,5   | 2,2   | 2,9   |
| 7                            | 1,6   | 1,7   | 1,4   |
| 8                            | 2,2   | 1,8   | 2,5   |
| 9                            | 0,8   | 0,7   | 0,9   |
| 10 – totalmente justificável | 2,4   | 1,4   | 3,3   |
| Não respondeu                | 0,5   | 0,5   | 0,5   |
| Não sabe                     | 2,5   | 3,4   | 1,6   |
| (N)                          | 2.404 | 1.204 | 1.200 |
| Média                        | 2,33  | 2,27  | 2,38  |
| 0,7Desvio                    | 2,23  | 2,05  | 2,39  |
| (N)                          | 2.332 | 1.157 | 1.174 |

### Ensino médio

| <b>Frases</b>                | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|------------------------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| 1 – Nada justifica           | 58,1               | 55,7                | 60,6                  |
| 2                            | 12,0               | 13,2                | 10,6                  |
| 3                            | 9,3                | 12,2                | 6,2                   |
| 4                            | 4,3                | 5,1                 | 3,5                   |
| 5                            | 7,3                | 6,4                 | 8,2                   |
| 6                            | 1,8                | 1,0                 | 2,6                   |
| 7                            | 1,1                | 1,0                 | 1,3                   |
| 8                            | 2,1                | 3,0                 | 1,1                   |
| 9                            | 0,3                | -                   | 0,5                   |
| 10 – totalmente justificável | 2,5                | 1,4                 | 3,8                   |
| Não respondeu                | 0,4                | -                   | 0,7                   |
| Não sabe                     | 0,9                | 1,0                 | 0,8                   |
| (N)                          | 569                | 296                 | 273                   |
| Média                        | 2,30               | 2,24                | 2,36                  |
| Desvio                       | 2,14               | 1,96                | 2,32                  |
| (N)                          | 562                | 293                 | 268                   |

Comprar algo que não sabia que era roubado

| <b>Frases</b>      | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|--------------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| 1 – Nada justifica | 74,3               | 78,0                | 70,5                  |
| 2                  | 12,3               | 7,9                 | 16,8                  |
| 3                  | 5,1                | 4,9                 | 5,3                   |
| 4                  | 2,7                | 3,2                 | 2,2                   |

|                              |       |       |       |
|------------------------------|-------|-------|-------|
| 5                            | 3,0   | 3,4   | 2,7   |
| 6                            | 1,0   | 1,1   | 0,9   |
| 7                            | 0,2   | 0,4   | 0,1   |
| 8                            | 0,3   | 0,3   | 0,4   |
| 9                            | 0,2   | 0,1   | 0,2   |
| 10 – totalmente justificável | 0,4   | 0,3   | 0,4   |
| Não respondeu                | 0,1   | -     | 0,1   |
| Não sabe                     | 0,4   | 0,3   | 0,5   |
| (N)                          | 2.404 | 1.204 | 1.200 |
| Média                        | 1,56  | 1,55  | 1,58  |
| Desvio                       | 1,28  | 1,31  | 1,25  |
| (N)                          | 2.393 | 1.200 | 1.193 |

| Frases                       | Ensino médio |          |            |
|------------------------------|--------------|----------|------------|
|                              | Total %      | Brasil % | Paraguai % |
| 1 – Nada justifica           | 72,3         | 80,5     | 65,3       |
| 2                            | 15,0         | 8,4      | 20,7       |
| 3                            | 4,9          | 5,2      | 4,6        |
| 4                            | 2,1          | 1,4      | 2,7        |
| 5                            | 3,9          | 3,1      | 4,5        |
| 6                            | 0,9          | 0,7      | 1,1        |
| 8                            | 0,3          | 0,3      | 0,2        |
| 9                            | 0,1          | -        | 0,2        |
| 10 – totalmente justificável | 0,5          | 0,3      | 0,7        |
| (N)                          | 625          | 287      | 338        |
| Média                        | 1,59         | 1,45     | 1,71       |
| Desvio                       | 1,29         | 1,16     | 1,39       |
| (N)                          | 625          | 287      | 338        |

| Frases        | Total % | Brasil % | Paraguai % |
|---------------|---------|----------|------------|
| Ninguém       | 1,9     | 0,6      | 3,2        |
| 2-25          | 14,1    | 9,7      | 18,5       |
| 26-50         | 38,6    | 33,3     | 43,9       |
| 51-75         | 15,9    | 19,6     | 12,2       |
| 76-99         | 12,0    | 17,7     | 6,3        |
| Todos         | 2,5     | 3,4      | 1,6        |
| Não respondeu | 1,1     | 0,6      | 1,6        |
| Não sabe      | 13,9    | 15,1     | 12,7       |
| (N)           | 2.404   | 1.204    | 1.200      |

|        |       |       |       |
|--------|-------|-------|-------|
| Média  | 48,92 | 55,33 | 42,60 |
| Desvio | 24,79 | 24,86 | 23,05 |
| (N)    | 2.044 | 1.015 | 1.028 |

| Frases        | Ensino médio |          |            |
|---------------|--------------|----------|------------|
|               | Total %      | Brasil % | Paraguai % |
| Ninguém       | 1,3          | 0,3      | 2,3        |
| 2-25          | 11,5         | 8,1      | 15,2       |
| 26-50         | 43,8         | 39,2     | 48,9       |
| 51-75         | 16,1         | 17,9     | 14,2       |
| 76-99         | 13,8         | 20,3     | 6,7        |
| Todos         | 2,4          | 3,4      | 1,4        |
| Não respondeu | 1,7          | -        | 3,6        |
| Não sabe      | 9,4          | 10,8     | 7,8        |
| (N)           | 569          | 296      | 273        |
| Média         | 50,23        | 55,65    | 44,31      |
| Desvio        | 23,76        | 23,74    | 22,38      |
| (N)           | 506          | 264      | 242        |

## Participação

### Participação política

O que uma pessoa pode fazer para influenciar nas decisões dos governos

| Frases   | Total % | Brasil % | Paraguai % |
|--|---------|----------|------------|
| Trabalhar através com conexões pessoais e familiares               | 31,6    | 28,4     | 34,9       |
| Escrever aos funcionários do governo explicando seu ponto de vista | 23,2    | 17,4     | 29,1       |
| Atrair pessoas interessadas no problema e formar um grupo          | 35,1    | 32,7     | 37,6       |
| Trabalhar através de seu partido                                   | 19,6    | 20,2     | 19,1       |
| Organizar um protesto  | 34,3    | 39,9     | 28,7       |
| Outros   | 1,2     | 0,5      | 1,9        |
| Nenhum   | 6,6     | 7,6      | 5,5        |
| Não sabe – não respondeu   | 7,9     | 8,3      | 7,5        |
| (N)  | 2.404   | 1.204    | 1.200      |

| Frases   | Ensino médio |          |            |
|--|--------------|----------|------------|
|  | Total %      | Brasil % | Paraguai % |
| Trabalhar através com conexões pessoais e familiares               | 29,2         | 25,7     | 33,1       |
| Escrever aos funcionários do governo explicando seu ponto de vista | 26,7         | 24,0     | 29,6       |
| Atrair pessoas interessadas no problema e formar um grupo          | 38,1         | 35,1     | 41,2       |



|                                  |      |      |      |
|----------------------------------|------|------|------|
| Trabalhar através de seu partido | 24,7 | 24,3 | 25,1 |
| Organizar um protesto            | 34,2 | 45,3 | 22,1 |
| Outros                           | 1,1  | 0,7  | 1,6  |
| Nenhum                           | 4,7  | 5,7  | 3,6  |
| Não sabe – não respondeu         | 3,6  | 1,0  | 6,4  |
| (N)                              | 569  | 296  | 273  |

| <b>Frases</b>   | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---|----------------|-----------------|-------------------|
| Falar com amigos e vizinhos                                       | 49,4           | 54,1            | 44,8              |
| Falar ou escrever para governo, partido ou representante político | 12,3           | 11,5            | 13,0              |
| Falar ou escrever para especialistas fora do governo              | 14,4           | 12,9            | 15,9              |
| Ler acerca disso  | 35,8           | 45,5            | 26,0              |
| Escutar o rádio e ou televisão                                    | 45,0           | 38,3            | 51,8              |
| Escutar um comentarista de rádio-televisão em particular          | 32,8           | 28,7            | 37,0              |
| Buscar na internet  | 21,7           | 23,8            | 19,5              |
| Assistir a reuniões específicas                                   | 13,7           | 10,1            | 17,3              |
| Não fazer nada  | 3,6            | 4,0             | 3,1               |
| Não sabe – não respondeu  | 3,0            | 2,9             | 3,1               |
| (N)   | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

#### Ensino médio

| <b>Frases</b>   | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---|----------------|-----------------|-------------------|
| Falar com amigos e vizinhos                                       | 47,4           | 52,4            | 42,1              |
| Falar ou escrever para governo, partido ou representante político | 11,3           | 11,5            | 11,0              |
| Falar ou escrever para especialistas fora do governo              | 15,7           | 13,9            | 17,8              |
| Ler acerca disso  | 44,7           | 54,4            | 34,3              |
| Escutar o rádio e ou televisão                                    | 45,6           | 41,6            | 50,0              |
| Escutar um comentarista de rádio-televisão em particular          | 31,4           | 30,7            | 32,1              |
| Buscar na internet  | 32,8           | 34,5            | 31,0              |
| Assistir a reuniões específicas                                   | 16,0           | 9,1             | 23,6              |
| Não fazer nada  | 1,7            | 2,0             | 1,4               |
| Não sabe – não respondeu  | 0,9            | 0,7             | 1,1               |
| (N)   | 569            | 296             | 273               |

#### Interesse em política

| <b>Frases</b>     | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|-------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito interessado | 9,8            | 8,7             | 10,8              |
| Interessado       | 22,7           | 25,6            | 19,8              |

|                   |       |       |       |
|-------------------|-------|-------|-------|
| Pouco interessado | 33,4  | 35,6  | 31,2  |
| Nada interessado  | 33,4  | 29,3  | 37,5  |
| Não respondeu     | -     | -     | 0,1   |
| Não sabe          | 0,7   | 0,7   | 0,6   |
| (N)               | 2.404 | 1.204 | 1.200 |

| Frases            | Ensino médio |          |            |
|-------------------|--------------|----------|------------|
|                   | Total %      | Brasil % | Paraguai % |
| Muito interessado | 11,1         | 9,8      | 12,6       |
| Interessado       | 25,2         | 30,4     | 19,6       |
| Pouco interessado | 34,8         | 37,2     | 32,3       |
| Nada interessado  | 28,6         | 22,6     | 35,0       |
| Não sabe          | 0,3          | -        | 0,5        |
| (N)               | 569          | 296      | 273        |

### Situação política atual

| Frases        | Total % | Brasil % | Paraguai % |
|---------------|---------|----------|------------|
| Muito boa     | 0,9     | 1,4      | 0,3        |
| Boa           | 17,0    | 25,4     | 8,6        |
| Regular       | 34,8    | 37,4     | 32,2       |
| Mal           | 26,3    | 17,4     | 35,2       |
| Muito mal     | 16,3    | 14,1     | 18,5       |
| Não respondeu | 0,6     | 0,7      | 0,6        |
| Não sabe      | 4,1     | 3,7      | 4,5        |
| (N)           | 2.404   | 1.204    | 1.200      |

| Frases        | Ensino médio |          |            |
|---------------|--------------|----------|------------|
|               | Total %      | Brasil % | Paraguai % |
| Muito boa     | 1,5          | 2,0      | 0,8        |
| Boa           | 15,7         | 22,3     | 8,6        |
| Regular       | 36,0         | 38,2     | 33,6       |
| Mal           | 26,2         | 19,9     | 32,9       |
| Muito mal     | 17,6         | 16,6     | 18,7       |
| Não respondeu | 0,3          | -        | 0,5        |
| Não sabe      | 2,8          | 1,0      | 4,8        |
| (N)           | 569          | 296      | 273        |

### Situação política futura

| <b>Frases</b>   | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|-----------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito melhor    | 3,0            | 4,8             | 1,1               |
| Um pouco melhor | 32,0           | 34,1            | 29,9              |
| Igual           | 40,2           | 42,4            | 38,0              |
| Um pouco pior   | 11,5           | 7,6             | 15,5              |
| Muito pior      | 2,7            | 2,4             | 2,9               |
| Não respondeu   | 1,1            | 1,5             | 0,6               |
| Não sabe        | 9,5            | 7,2             | 11,9              |
| (N)             | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

| <b>Ensino médio</b> |                |                 |                   |
|---------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| <b>Frases</b>       | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
| Muito melhor        | 4,0            | 6,1             | 1,6               |
| Um pouco melhor     | 32,6           | 38,9            | 25,8              |
| Igual               | 41,0           | 40,9            | 41,1              |
| Um pouco pior       | 11,5           | 7,1             | 16,3              |
| Muito pior          | 1,9            | 0,7             | 3,2               |
| Não respondeu       | 1,0            | 1,4             | 0,5               |
| Não sabe            | 8,1            | 5,1             | 11,4              |
| (N)                 | 569            | 296             | 273               |

Oportunidade de suas ideias políticas chegarem ao poder

| <b>Frases</b>                   | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Tem a mesma oportunidade        | 59,8           | 56,6            | 62,9              |
| Não tem as mesmas oportunidades | 16,9           | 22,8            | 10,9              |
| Não respondeu                   | 23,3           | 20,5            | 26,2              |
| (N)                             | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

| <b>Ensino médio</b>             |                |                 |                   |
|---------------------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| <b>Frases</b>                   | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
| Tem a mesma oportunidade        | 62,9           | 64,2            | 61,5              |
| Não tem as mesmas oportunidades | 17,1           | 21,6            | 12,3              |

|               |      |      |      |
|---------------|------|------|------|
| Não respondeu | 20,0 | 14,2 | 26,2 |
| (N)           | 569  | 296  | 273  |

### Política é tão complicada que a gente pode entender

| <b>Frases</b>                                  | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|--|----------------|-----------------|-------------------|
| A política é tão complicada que não se entende | 54,3           | 50,7            | 57,9              |
| A política não é tão complicada e se entende   | 40,5           | 43,4            | 37,6              |
| Não respondeu                                  | 0,9            | 0,8             | 1,0               |
| Não sabe                                       | 4,3            | 5,1             | 3,5               |
| (N)  | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

#### Ensino médio

| <b>Frases</b>                                  | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|--|----------------|-----------------|-------------------|
| A política é tão complicada que não se entende | 48,0           | 44,9            | 51,3              |
| A política não é tão complicada e se entende   | 48,4           | 51,0            | 45,6              |
| Não respondeu                                  | 0,6            | 0,7             | 0,5               |
| Não sabe                                       | 3,0            | 3,4             | 2,6               |
| (N)  | 569            | 296             | 273               |

### Reeleição dos presidentes da república

| <b>Frases</b>           | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|-------------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito de acordo         | 25,4           | 35,4            | 15,4              |
| De acordo               | 37,7           | 36,2            | 39,2              |
| Em desacordo            | 16,8           | 12,1            | 21,5              |
| Totalmente em desacordo | 13,7           | 10,5            | 16,8              |
| Não respondeu           | 6,4            | 5,7             | 7,1               |
| (N)                     | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

#### Ensino médio

| <b>Frases</b>           | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|-------------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito de acordo         | 23,4           | 32,8            | 13,2              |
| De acordo               | 39,6           | 39,5            | 39,7              |
| Em desacordo            | 18,0           | 11,8            | 24,7              |
| Totalmente em desacordo | 15,1           | 12,2            | 18,3              |
| Não respondeu           | 3,9            | 3,7             | 4,1               |

|     |     |     |     |
|-----|-----|-----|-----|
| (N) | 569 | 296 | 273 |
|-----|-----|-----|-----|

Identidade nacional - Está satisfeito com sua vida

| <b>Frases</b>        | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|----------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito satisfeito     | 15,9           | 9,0             | 22,9              |
| Bastante satisfeito  | 60,0           | 73,8            | 46,1              |
| Não muito satisfeito | 22,0           | 16,0            | 28,0              |
| Nada satisfeito      | 1,8            | 1,0             | 2,6               |
| Não respondeu        | 0,2            | 0,2             | 0,3               |
| (N)                  | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

**Ensino médio**

| <b>Frases</b>        | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|----------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito satisfeito     | 17,0           | 6,8             | 28,1              |
| Bastante satisfeito  | 61,8           | 75,0            | 47,4              |
| Não muito satisfeito | 19,2           | 16,6            | 22,1              |
| Nada satisfeito      | 1,9            | 1,7             | 2,1               |
| Não respondeu        | 0,1            | -               | 0,3               |
| (N)                  | 569            | 296             | 273               |

Conflito entre ricos e pobres

| <b>Frases</b>       | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito forte         | 31,7           | 31,9            | 31,6              |
| Forte               | 42,8           | 43,5            | 42,1              |
| Débil               | 16,9           | 14,6            | 19,2              |
| Não existe conflito | 5,8            | 7,8             | 3,8               |
| Não respondeu       | 2,7            | 2,2             | 3,3               |
| (N)                 | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

**Ensino médio**

| <b>Frases</b>       | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito forte         | 36,3           | 37,2            | 35,3              |
| Forte               | 42,0           | 41,2            | 42,8              |
| Débil               | 14,7           | 13,2            | 16,4              |
| Não existe conflito | 5,9            | 7,1             | 4,7               |
| Não respondeu       | 1,1            | 1,4             | 0,8               |
| (N)                 | 569            | 296             | 273               |

## O que deixa você mais orgulhoso com o seu país

(Múltiplas respostas)

| <b>Frases</b>                            | <b>Total<br/>%</b> | <b>Bras<br/>il<br/>%</b> | <b>Parag<br/>uai<br/>%</b> |
|--|--------------------|--------------------------|----------------------------|
| O sistema político legal                 | 9,4                | 10,3                     | 8,4                        |
| Legislação social                        | 7,0                | 8,6                      | 5,4                        |
| Fortaleza nacional e independência       | 17,9               | 20,6                     | 15,1                       |
| Sistema econômico, crescimento econômico | 15,4               | 19,1                     | 11,6                       |
| Característica do povo                   | 42,7               | 43,1                     | 42,3                       |
| Virtudes espirituais e religião          | 35,7               | 29,2                     | 42,3                       |
| Contribuições as artes                   | 24,0               | 24,1                     | 24,0                       |
| Contribuições a ciências                 | 13,3               | 13,1                     | 13,4                       |
| Atributos físicos do país                | 36,7               | 37,2                     | 36,2                       |
| Deportes                                 | 48,0               | 49,3                     | 46,7                       |
| Língua materna                           | 39,6               | 24,2                     | 55,1                       |
| Outro                                    | 0,9                | 0,2                      | 1,5                        |
| Ns – nr                                  | 4,7                | 4,9                      | 4,5                        |
| (N)                                      | 2.404              | 1.204                    | 1.200                      |

**Ensino médio**

| <b>Frases</b>                            | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|--|--------------------|---------------------|-----------------------|
| O sistema político legal                 | 9,7                | 9,5                 | 10,0                  |
| Legislação social                        | 7,3                | 8,4                 | 6,0                   |
| Fortaleza nacional e independência       | 20,5               | 23,0                | 17,9                  |
| Sistema econômico, crescimento econômico | 16,9               | 23,3                | 10,0                  |
| Característica do povo                   | 48,3               | 50,3                | 46,1                  |
| Virtudes espirituais e religião          | 31,9               | 26,7                | 37,6                  |
| Contribuições as artes                   | 26,1               | 28,4                | 23,6                  |
| Contribuições a ciências                 | 15,6               | 17,9                | 13,2                  |
| Atributos físicos do país                | 38,8               | 40,5                | 36,9                  |
| Deportes                                 | 53,9               | 54,1                | 53,7                  |
| Língua materna                           | 37,4               | 24,0                | 51,9                  |
| Outro                                    | 1,4                | 0,3                 | 2,6                   |
| Ns – nr                                  | 3,6                | 2,7                 | 4,5                   |
| (N)                                      | 569                | 296                 | 273                   |

Escala esquerda - direita

Na política se tem normalmente esquerda ou direita. Em uma escala onde 0 é a esquerda e 10 é direita, onde você se situa

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 0 - esquerda  | 1,9            | 1,8             | 2,1               |
| 1             | 1,2            | 1,3             | 1,1               |
| 2             | 2,1            | 3,0             | 1,2               |
| 3             | 3,5            | 4,6             | 2,5               |
| 4             | 5,0            | 6,6             | 3,4               |
| 5             | 25,6           | 22,2            | 29,0              |
| 6             | 7,2            | 6,3             | 8,0               |
| 7             | 8,3            | 7,8             | 8,8               |
| 8             | 7,0            | 7,8             | 6,2               |
| 9             | 1,8            | 1,5             | 2,1               |
| 10- direita   | 5,6            | 2,9             | 8,3               |
| Nenhum        | 9,8            | 13,5            | 6,1               |
| Não respondeu | 1,9            | 1,6             | 2,2               |
| Não sabe      | 19,0           | 19,0            | 19,0              |
| (N)           | 2.404          | 1.204           | 1.200             |
| Média         | 5,68           | 5,40            | 5,93              |
| Desvio        | 2,24           | 2,18            | 2,26              |
| N             | 1.665          | 793             | 872               |

| <b>Ensino médio</b> |                |                 |                   |
|---------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| <b>Frases</b>       | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
| 0 - esquerda        | 1,8            | 1,7             | 1,8               |
| 1                   | 1,5            | 2,0             | 1,0               |
| 2                   | 1,2            | 1,4             | 1,1               |
| 3                   | 3,1            | 3,7             | 2,5               |
| 4                   | 6,7            | 7,8             | 5,6               |
| 5                   | 29,7           | 24,7            | 35,2              |
| 6                   | 8,5            | 8,4             | 8,5               |
| 7                   | 6,5            | 7,4             | 5,5               |
| 8                   | 7,5            | 7,4             | 7,5               |
| 9                   | 2,0            | 1,7             | 2,3               |
| 10- direita         | 4,8            | 2,0             | 7,8               |
| Nenhum              | 10,9           | 13,2            | 8,3               |
| Não respondeu       | 2,3            | 2,4             | 2,2               |
| Não sabe            | 13,5           | 16,2            | 10,6              |
| (N)                 | 569            | 296             | 273               |
| Média               | 5,60           | 5,39            | 5,80              |

|        |      |      |      |
|--------|------|------|------|
| Desvio | 2,11 | 2,04 | 2,16 |
| N      | 417  | 202  | 215  |

## Partidos políticos

Se este domingo houvesse eleições...

| <b>Frases</b>                              | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|--|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Não respondeu                              | 1,7                | 2,1                 | 1,4                   |
| Não sabe                                   | 28,1               | 29,8                | 26,4                  |
| Outros (partidos nacionais ou provinciais) | 0,1                | 0,2                 | -                     |
| Voto nulo - branco                         | 4,0                | 3,1                 | 4,9                   |
| Não vota                                   | 17,3               | 19,2                | 15,3                  |
| Não inscrito – não tem idade               | 1,8                | 1,0                 | 2,6                   |
| BR – PT                                    | 14,3               | 28,5                | -                     |
| BR – PMDB                                  | 2,1                | 4,2                 | -                     |
| BR- PC do B                                | 0,2                | 0,4                 | -                     |
| BR- PSB                                    | -                  | 0,1                 | -                     |
| BR – PTB                                   | 0,1                | 0,2                 | -                     |
| BR- PDT                                    | 0,2                | 0,3                 | -                     |
| BR- PV                                     | 1,4                | 2,8                 | -                     |
| BR- PP                                     | 0,1                | 0,2                 | -                     |
| BR-PSDB                                    | 3,7                | 7,4                 | -                     |
| BR-DEM (PFL)                               | 0,1                | 0,2                 | -                     |
| BR- PSOL                                   | 0,1                | 0,2                 | -                     |
| PY- PLRA                                   | 8,4                | -                   | 16,8                  |
| PY-PPS                                     | 0,1                | -                   | 0,1                   |
| PY-PEN                                     | 0,2                | -                   | 0,4                   |
| PY-PMAS                                    | -                  | -                   | 0,1                   |
| PY-MPT                                     | 0,7                | -                   | 1,4                   |
| PY-ANR                                     | 13,5               | -                   | 27,0                  |
| PY-UNACE                                   | 0,9                | -                   | 1,9                   |
| PY-PPQ                                     | 0,9                | -                   | 1,7                   |
| (N)  | 2.404              | 1.204               | 1.200                 |

## Não pode haver democracia sem partido político

Tem gente que diz que não pode haver democracia sem partido político, outros dizem que a democracia pode funcionar sem partido. Qual a frase expressa sua maneira de pensar

| <b>Frases</b>                                    | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|--|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Sem partido político não pode haver democracia   | 48,0               | 43,9                | 52,0                  |
| A democracia pode funcionar sem partido político | 39,2               | 38,5                | 39,9                  |



|               |       |       |       |
|---------------|-------|-------|-------|
| Não respondeu | 1,5   | 2,6   | 0,5   |
| Não sabe      | 11,3  | 15,0  | 7,6   |
| (N)           | 2.404 | 1.204 | 1.200 |

### Ensino médio

| <b>Frases</b>                                    | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|--|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Sem partido político não pode haver democracia   | 47,0               | 44,6                | 49,7                  |
| A democracia pode funcionar sem partido político | 44,9               | 45,3                | 44,5                  |
| Não respondeu                                    | 0,7                | 1,4                 | -                     |
| Não sabe   | 7,3                | 8,8                 | 5,8                   |
| (N)  | 569                | 296                 | 2                     |

Qual o partido que você se sente mais próximo

| <b>Frases</b> | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|---------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Sim           | 45,2               | 28,2                | 62,2                  |
| Não           | 52,0               | 68,7                | 35,2                  |
| Não respondeu | 2,8                | 3,1                 | 2,6                   |
| (N)           | 2.404              | 1.204               | 1.200                 |

### Ensino médio

| <b>Frases</b> | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|---------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Sim           | 46,0               | 31,8                | 61,4                  |
| Não           | 51,7               | 66,2                | 35,9                  |
| Não respondeu | 2,3                | 2,0                 | 2,7                   |
| (N)           | 569                | 296                 | 273                   |

Qual o partido político você se sente mais próximo (pergunta aberta)

| <b>Frases</b> | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|---------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Outro         | -                  | -                   | 0,1                   |
| BR – PT       | 8,7                | 17,4                | -                     |
| BR – PMDB     | 1,3                | 2,6                 | -                     |
| BR- PC do B   | 0,1                | 0,2                 | -                     |

|               |       |       |       |
|---------------|-------|-------|-------|
| BR- PSB       | 0,1   | 0,2   | -     |
| BR- PR        | -     | 0,1   | -     |
| BR – PTB      | 0,2   | 0,3   | -     |
| BR- PDT       | 0,1   | 0,2   | -     |
| BR- PV        | 0,8   | 1,7   | -     |
| BR- PP        | 0,1   | 0,2   | -     |
| BR-PSDB       | 2,0   | 4,1   | -     |
| BR-DEM (PFL)  | 0,1   | 0,2   | -     |
| BR- PPS       | -     | 0,1   | -     |
| BR- PSOL      | -     | 0,1   | -     |
| PY- PLRA      | 11,0  | -     | 22,1  |
| PY-PPS        | 0,4   | -     | 0,9   |
| PY-PEN        | 0,2   | -     | 0,4   |
| PY-PMAS       | 0,1   | -     | 0,3   |
| PY-MPT        | 0,3   | -     | 0,6   |
| PY-ANR        | 16,5  | -     | 33,0  |
| PY-UNACE      | 1,2   | -     | 2,5   |
| PY-PPQ        | 0,8   | -     | 1,5   |
| Não se aplica | 54,8  | 71,8  | 37,8  |
| Não respondeu | 0,4   | 0,4   | 0,4   |
| Não sabe      | 0,4   | 0,4   | 0,4   |
| (N)           | 2.404 | 1.204 | 1.200 |

Desse partido político, qual a sua vinculação com ele

| <b>Frases</b>       | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|---------------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Muito vinculado     | 20,7               | 17,9                | 22,0                  |
| Vinculado           | 42,8               | 38,2                | 44,9                  |
| Não muito vinculado | 34,9               | 42,6                | 31,4                  |
| Não respondeu       | 1,5                | 1,2                 | 1,7                   |
| (N)                 | 1.087              | 340                 | 747                   |

### Ensino médio

| <b>Frases</b>       | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|---------------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Muito vinculado     | 21,0               | 12,8                | 25,7                  |
| Vinculado           | 41,4               | 39,4                | 42,5                  |
| Não muito vinculado | 34,8               | 45,7                | 28,7                  |
| Não respondeu       | 2,8                | 2,1                 | 3,1                   |

|     |     |    |     |
|-----|-----|----|-----|
| (N) | 262 | 94 | 168 |
|-----|-----|----|-----|

### Financiamento dos partidos

Como você crer que devem ser financiados os partidos.

| <b>Frases</b>                                  | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|--|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Com aporte do Estado                           | 34,2               | 33,1                | 35,3                  |
| Com doações (empresas privadas e particulares) | 46,5               | 42,6                | 50,4                  |
| Ambos  | 10,0               | 12,4                | 7,6                   |
| Não respondeu                                  | 9,3                | 12,0                | 6,7                   |
| (N)  | 2.404              | 1.204               | 1.200                 |

### Ensino médio

| <b>Frases</b>                                  | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|--|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Com aporte do Estado                           | 30,6               | 32,1                | 29,1                  |
| Com doações (empresas privadas e particulares) | 54,0               | 47,3                | 61,3                  |
| Ambos  | 9,7                | 13,9                | 5,1                   |
| Não respondeu                                  | 5,7                | 6,8                 | 4,5                   |
| (N)  | 569                | 296                 | 273                   |

### Eleições e votos

Qual dessas frases expressa seu sentimento quando vai votar

| <b>Frases</b>                                  | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|--|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Tenho um sentimento de satisfação              | 24,9               | 26,1                | 23,8                  |
| Eu faço isso porque é meu dever                | 47,1               | 46,3                | 47,9                  |
| Me sinto incomodado, é um desperdício de tempo | 7,7                | 8,0                 | 7,3                   |
| Não sinto nada em particular                   | 12,3               | 15,0                | 9,6                   |
| Não voto                                       | 6,5                | 2,7                 | 10,3                  |
| Não respondeu                                  | 1,5                | 2,0                 | 1,0                   |
| (N)  | 2.404              | 1.204               | 1.200                 |

### Ensino médio

| <b>Frases</b>                                  | <b>Total</b><br>% | <b>Brasil</b><br>% | <b>Paraguai</b><br>% |
|--|-------------------|--------------------|----------------------|
| Tenho um sentimento de satisfação              | 24,3              | 25,3               | 23,1                 |
| Eu faço isso porque é meu dever                | 47,2              | 46,3               | 48,2                 |
| Me sinto incomodado, é um desperdício de tempo | 9,0               | 10,1               | 7,7                  |
| Não sinto nada em particular                   | 14,2              | 16,6               | 11,7                 |
| Não voto                                       | 4,8               | 1,0                | 9,0                  |
| Não respondeu                                  | 0,5               | 0,7                | 0,3                  |
| (N)  | 569               | 296                | 273                  |

Valores

Valores sociais

Qualidade importante para ensinar os filhos (múltiplas respostas)

Escolha cinco alternativas

| <b>Frases</b>                      | <b>Total</b><br>% | <b>Brasil</b><br>% | <b>Paraguai</b><br>% |
|------------------------------------|-------------------|--------------------|----------------------|
| Bons modos                         | 81,8              | 85,5               | 78,0                 |
| Obediência                         | 84,5              | 86,6               | 82,4                 |
| Trabalho duro                      | 31,9              | 22,6               | 41,3                 |
| Tolerância e respeito pelos demais | 72,7              | 73,5               | 71,9                 |
| Economizar dinheiro e coisas       | 41,5              | 36,5               | 46,6                 |
| Determinação e perseverança        | 49,3              | 52,0               | 46,6                 |
| Crenças religiosas e fé            | 64,6              | 61,5               | 67,7                 |
| (N)                                | 2.404             | 1.204              | 1.200                |

### Ensino médio

| <b>Frases</b>                      | <b>Total</b><br>% | <b>Brasil</b><br>% | <b>Paraguai</b><br>% |
|------------------------------------|-------------------|--------------------|----------------------|
| Bons modos                         | 87,5              | 86,8               | 88,2                 |
| Obediência                         | 86,7              | 85,8               | 87,6                 |
| Trabalho duro                      | 28,3              | 22,0               | 35,2                 |
| Tolerância e respeito pelos demais | 76,2              | 73,6               | 78,9                 |
| Economizar dinheiro e coisas       | 44,7              | 38,5               | 51,4                 |
| Determinação e perseverança        | 54,8              | 57,1               | 52,2                 |
| Crenças religiosas e fé            | 57,4              | 54,7               | 60,2                 |
| (N)                                | 569               | 296                | 273                  |

Oportunidade dos filhos....

Em algumas escolas.....

| <b>Frases</b> | <b>Total</b> | <b>Brasil</b> | <b>Paraguai</b> |
|---------------|--------------|---------------|-----------------|
|---------------|--------------|---------------|-----------------|

|               | <b>%</b> | <b>%</b> | <b>%</b> |
|---------------|----------|----------|----------|
| Muito         | 6,6      | 5,9      | 7,4      |
| Médio         | 19,7     | 23,8     | 15,6     |
| Pouco         | 22,9     | 25,0     | 20,7     |
| Nada          | 47,0     | 39,3     | 54,7     |
| Não respondeu | 3,8      | 6,0      | 1,6      |
| (N)           | 2.404    | 1.204    | 1.200    |

### Ensino médio

| <b>Frases</b> | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|---------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Muito         | 7,4                | 7,1                 | 7,7                   |
| Médio         | 21,9               | 26,4                | 17,1                  |
| Pouco         | 28,4               | 31,8                | 24,8                  |
| Nada          | 41,5               | 34,5                | 49,2                  |
| Não respondeu | 0,7                | 0,3                 | 1,1                   |
| (N)           | 569                | 296                 | 273                   |

### Acordo sobre matrimônio entre homossexuais

| <b>Frases</b>      | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|--------------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Muito de acordo    | 9,6                | 13,5                | 5,7                   |
| De acordo          | 20,0               | 26,6                | 13,4                  |
| Em desacordo       | 19,0               | 14,1                | 23,9                  |
| Muito em desacordo | 46,4               | 39,1                | 53,6                  |
| Não respondeu      | 5,1                | 6,7                 | 3,4                   |
| (N)                | 2.404              | 1.204               | 1.200                 |

### Ensino médio

| <b>Frases</b>      | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|--------------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Muito de acordo    | 10,9               | 16,9                | 4,5                   |
| De acordo          | 22,4               | 29,7                | 14,5                  |
| Em desacordo       | 17,1               | 13,9                | 20,6                  |
| Muito em desacordo | 46,8               | 36,5                | 57,9                  |
| Não respondeu      | 2,8                | 3,0                 | 2,5                   |
| (N)                | 569                | 296                 | 273                   |

## Raça e discriminação ( a que raça pertence)

| <b>Frases</b>     | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|-------------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Asiático (a)      | 0,1                | 0,2                 | -                     |
| Negro (a)         | 9,0                | 16,9                | 1,1                   |
| Indígena (a)      | 2,2                | 2,5                 | 1,9                   |
| Mestiço (a)       | 26,5               | 16,6                | 36,4                  |
| Mulato (a)        | 8,8                | 16,6                | 0,9                   |
| Branco (a)        | 42,0               | 42,2                | 41,8                  |
| Outra raça (a)    | 4,7                | 4,0                 | 5,5                   |
| Não respondeu (a) | 0,5                | 0,2                 | 0,8                   |
| Não sabe (a)      | 6,2                | 0,8                 | 11,7                  |
| (N)               | 2.404              | 1.204               | 1.200                 |

## Ensino médio

| <b>Frases</b>     | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|-------------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Negro (a)         | 9,5                | 17,2                | 1,0                   |
| Indígena (a)      | 1,3                | 1,7                 | 0,8                   |
| Mestiço (a)       | 32,1               | 17,6                | 47,8                  |
| Mulato (a)        | 6,2                | 10,8                | 1,1                   |
| Branco (a)        | 41,0               | 47,3                | 34,2                  |
| Outra raça (a)    | 5,1                | 4,4                 | 6,0                   |
| Não respondeu (a) | 0,4                | 0,3                 | 0,5                   |
| Não sabe (a)      | 4,4                | 0,7                 | 8,5                   |
| (N)               | 569                | 296                 | 273                   |

Você se descreveria como de um grupo discriminado em seu país.

| <b>Frases</b> | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|---------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Sim           | 25,3               | 29,0                | 21,5                  |
| Não           | 71,8               | 68,2                | 75,5                  |
| Não respondeu | 2,9                | 2,8                 | 3,0                   |
| (N)           | 2.404              | 1.204               | 1.200                 |

**Ensino médio**

| <b>Frases</b>     | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|-------------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Sim               | 23,9               | 28,4                | 19,0                  |
| Não               | 73,5               | 70,3                | 77,1                  |
| Não respondeu (a) | 2,6                | 1,4                 | 3,9                   |
| (N)               | 569                | 296                 | 273                   |

Proporção das pessoas que são discriminadas em seu país.

Imagine que o total da população de seu país são 100. Quantos desses 100 você crer que sejam discriminadas ou não discriminadas

| <b>Frases</b> | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|---------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Ninguém       | 3,9                | 3,3                 | 4,6                   |
| 1- 25         | 18,1               | 15,3                | 21,0                  |
| 26-50         | 34,9               | 33,0                | 36,8                  |
| 51-75         | 15,9               | 18,0                | 13,7                  |
| 76-99         | 16,2               | 21,8                | 10,6                  |
| Todas         | 1,7                | 2,6                 | 0,8                   |
| Não respondeu | 9,3                | 6,0                 | 12,6                  |
| (N)           | 2.404              | 1.204               | 1.200                 |

**Ensino médio**

| <b>Frases</b> | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|---------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Ninguém       | 2,8                | 2,7                 | 2,9                   |
| 1- 25         | 20,3               | 16,6                | 24,4                  |
| 26-50         | 36,7               | 34,8                | 38,9                  |
| 51-75         | 17,5               | 19,3                | 15,6                  |
| 76-99         | 16,6               | 21,6                | 11,1                  |
| Todas         | 1,6                | 2,4                 | 0,8                   |
| Não respondeu | 4,4                | 2,7                 | 6,3                   |
| (N)           | 569                | 296                 | 273                   |

Trato igualitário por parte da polícia ante delitos menores

Se você, tem algum problema com a polícia...

| <b>Frases</b> | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|---------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Sim           | 31,2               | 40,1                | 22,2                  |
| Depende       | 34,9               | 30,5                | 39,3                  |
| Não           | 29,4               | 25,2                | 33,5                  |
| Outro         | 0,7                | 0,2                 | 1,1                   |
| Não respondeu | 3,9                | 3,9                 | 3,8                   |
| (N)           | 2.404              | 1.204               | 1.200                 |

### Ensino médio

| <b>Frases</b> | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|---------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Sim           | 32,9               | 41,6                | 23,5                  |
| Depende       | 35,5               | 34,1                | 36,9                  |
| Não           | 28,4               | 20,9                | 36,6                  |
| Outro         | 0,4                | 0,3                 | 0,5                   |
| Não respondeu | 2,8                | 3,0                 | 2,5                   |
| (N)           | 569                | 296                 | 273                   |

Conflito entre empresários e trabalhadores

| <b>Frases</b>       | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|---------------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Muito forte         | 27,3               | 29,2                | 25,3                  |
| Forte               | 46,1               | 44,6                | 47,6                  |
| Débil               | 19,3               | 17,5                | 21,1                  |
| Não existe conflito | 4,3                | 6,0                 | 2,6                   |
| Não respondeu       | 3,0                | 2,7                 | 3,3                   |
| (N)                 | 2.404              | 1.204               | 1.200                 |

### Ensino médio

| <b>Frases</b>       | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|---------------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Muito forte         | 29,5               | 30,7                | 28,1                  |
| Forte               | 46,5               | 45,9                | 47,1                  |
| Débil               | 18,5               | 16,9                | 20,3                  |
| Não existe conflito | 4,4                | 5,4                 | 3,3                   |
| Não respondeu       | 1,1                | 1,0                 | 1,1                   |
| (N)                 | 569                | 296                 | 273                   |



### Conflito entre jovens e a sociedade

| <b>Frases</b>       | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|---------------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Muito forte         | 18,5               | 22,8                | 14,2                  |
| Forte               | 43,8               | 42,2                | 45,5                  |
| Débil               | 27,5               | 24,5                | 30,6                  |
| Não existe conflito | 6,8                | 7,6                 | 5,9                   |
| Não respondeu       | 3,3                | 2,8                 | 3,8                   |
| (N)                 | 2.404              | 1.204               | 1.200                 |

#### Ensino médio

| <b>Frases</b>       | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|---------------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Muito forte         | 21,9               | 26,4                | 17,0                  |
| Forte               | 42,9               | 40,9                | 45,2                  |
| Débil               | 27,0               | 25,0                | 29,2                  |
| Não existe conflito | 6,7                | 6,8                 | 6,6                   |
| Não respondeu       | 1,5                | 1,0                 | 1,9                   |
| (N)                 | 569                | 296                 | 273                   |

### Conflito entre idosos e a sociedade

| <b>Frases</b>       | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|---------------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Muito forte         | 14,4               | 19,0                | 9,8                   |
| Forte               | 39,3               | 40,0                | 38,6                  |
| Débil               | 32,3               | 27,1                | 37,6                  |
| Não existe conflito | 10,5               | 11,5                | 9,5                   |
| Não respondeu       | 3,5                | 2,3                 | 4,6                   |
| (N)                 | 2.404              | 1.204               | 1.200                 |

#### Ensino médio

| <b>Frases</b>       | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|---------------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| Muito forte         | 17,8               | 22,0                | 13,3                  |
| Forte               | 38,2               | 39,9                | 36,4                  |
| Débil               | 30,8               | 24,7                | 37,4                  |
| Não existe conflito | 11,2               | 12,2                | 10,2                  |
| Não respondeu       | 2,0                | 1,4                 | 2,7                   |
| (N)                 | 569                | 296                 | 273                   |

### Conflito entre Homens e Mulheres

| <b>Frases</b> | <b>Total<br/>%</b> | <b>Brasil<br/>%</b> | <b>Paraguai<br/>%</b> |
|---------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
|---------------|--------------------|---------------------|-----------------------|

|                     |       |       |       |
|---------------------|-------|-------|-------|
| Muito forte         | 15,9  | 20,8  | 11,1  |
| Forte               | 42,9  | 43,9  | 41,9  |
| Débil               | 28,9  | 24,6  | 33,2  |
| Não existe conflito | 8,9   | 8,1   | 9,7   |
| Não respondeu       | 3,3   | 2,6   | 4,1   |
| (N)                 | 2.404 | 1.204 | 1.200 |

### Ensino médio

| <b>Frases</b>       | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito forte         | 18,5           | 21,3            | 15,6              |
| Forte               | 43,0           | 45,3            | 40,5              |
| Débil               | 27,6           | 23,6            | 31,9              |
| Não existe conflito | 9,4            | 8,4             | 10,4              |
| Não respondeu       | 1,5            | 1,4             | 1,6               |
| (N)                 | 569            | 296             | 273               |

### Conflito entre pessoas de distintas raças

| <b>Frases</b>       | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito forte         | 19,2           | 26,0            | 12,4              |
| Forte               | 40,3           | 39,5            | 41,0              |
| Débil               | 26,6           | 22,6            | 30,7              |
| Não existe conflito | 10,5           | 9,2             | 11,8              |
| Não respondeu       | 3,4            | 2,7             | 4,1               |
| (N)                 | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

### Ensino médio

| <b>Frases</b>       | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito forte         | 22,3           | 27,4            | 16,9              |
| Forte               | 37,6           | 39,5            | 35,5              |
| Débil               | 28,7           | 25,0            | 32,7              |
| Não existe conflito | 9,4            | 7,1             | 11,8              |
| Não respondeu       | 2,0            | 1,0             | 3,1               |
| (N)                 | 569            | 296             | 273               |

### Conflito entre nacionais e estrangeiros

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|

|                     |       |       |       |
|---------------------|-------|-------|-------|
| Muito forte         | 12,7  | 15,0  | 10,3  |
| Forte               | 35,8  | 33,2  | 38,4  |
| Débil               | 33,6  | 31,2  | 36,0  |
| Não existe conflito | 13,6  | 16,9  | 10,4  |
| Não respondeu       | 4,3   | 3,7   | 4,9   |
| (N)                 | 2.404 | 1.204 | 1.200 |

### Ensino médio

| <b>Frases</b>       | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito forte         | 13,8           | 14,9            | 12,6              |
| Forte               | 36,7           | 36,1            | 37,4              |
| Débil               | 35,0           | 32,4            | 37,9              |
| Não existe conflito | 12,8           | 14,9            | 10,5              |
| Não respondeu       | 1,7            | 1,7             | 1,6               |
| (N)                 | 569            | 296             | 273               |

### Conflito entre ideologia de esquerda e direita

| <b>Frases</b>       | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito forte         | 16,7           | 19,6            | 13,7              |
| Forte               | 40,7           | 38,5            | 42,9              |
| Débil               | 23,6           | 23,3            | 24,0              |
| Não existe conflito | 8,1            | 10,5            | 5,7               |
| Não respondeu       | 10,9           | 8,2             | 13,6              |
| (N)                 | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

### Ensino médio

| <b>Frases</b>       | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito forte         | 20,1           | 22,0            | 18,1              |
| Forte               | 42,9           | 43,6            | 42,1              |
| Débil               | 23,4           | 23,0            | 23,8              |
| Não existe conflito | 6,7            | 7,8             | 5,5               |
| Não respondeu       | 7,0            | 3,7             | 10,5              |
| (N)                 | 569            | 296             | 273               |

### Confiança no governo local – municipal

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|

|               |       |       |       |
|---------------|-------|-------|-------|
| Muita         | 9,0   | 8,6   | 9,3   |
| Normal        | 37,4  | 33,4  | 41,5  |
| Pouca         | 30,0  | 33,4  | 26,6  |
| Nenhuma       | 21,2  | 22,2  | 20,1  |
| Não respondeu | 0,7   | 0,2   | 1,1   |
| Não sabe      | 1,8   | 2,2   | 1,4   |
| (N)           | 2.404 | 1.204 | 1.200 |

### Ensino médio

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muita         | 7,5            | 6,1             | 9,1               |
| Normal        | 33,5           | 31,1            | 36,2              |
| Pouca         | 34,9           | 40,2            | 29,1              |
| Nenhuma       | 22,1           | 22,3            | 21,8              |
| Não respondeu | 1,0            | -               | 2,0               |
| Não sabe      | 1,1            | 0,3             | 1,8               |
| (N)           | 569            | 296             | 273               |

### Confiança no governo

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muita         | 13,2           | 13,8            | 12,6              |
| Normal        | 37,6           | 41,2            | 33,9              |
| Pouca         | 29,8           | 26,7            | 32,9              |
| Nenhuma       | 17,6           | 16,1            | 19,0              |
| Não respondeu | 0,4            | 0,7             | 0,1               |
| Não sabe      | 1,5            | 1,5             | 1,5               |
| (N)           | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

### Ensino médio

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muita         | 12,0           | 13,9            | 10,0              |
| Normal        | 36,4           | 41,2            | 31,3              |
| Pouca         | 31,8           | 26,4            | 37,7              |
| Nenhuma       | 18,3           | 17,6            | 19,1              |
| Não respondeu | 0,4            | 0,7             | -                 |
| Não sabe      | 1,1            | 0,3             | 2,0               |
| (N)           | 569            | 296             | 273               |

### Confiança na polícia

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muita         | 7,5            | 9,5             | 5,6               |
| Normal        | 27,5           | 30,6            | 24,4              |
| Pouca         | 31,9           | 32,6            | 31,1              |

|               |       |       |       |
|---------------|-------|-------|-------|
| Nenhuma       | 31,7  | 25,7  | 37,6  |
| Não respondeu | 0,3   | 0,3   | 0,2   |
| Não sabe      | 1,1   | 1,2   | 1,1   |
| (N)           | 2.404 | 1.204 | 1.200 |

### Ensino médio

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muita         | 6,3            | 8,4             | 4,0               |
| Normal        | 28,7           | 33,8            | 23,3              |
| Pouca         | 32,5           | 32,4            | 32,6              |
| Nenhuma       | 31,5           | 25,3            | 38,2              |
| Não respondeu | 0,1            | -               | 0,3               |
| Não sabe      | 0,7            | -               | 1,6               |
| (N)           | 569            | 296             | 273               |

### Confiança nos diários

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muita         | 12,7           | 12,5            | 13,0              |
| Normal        | 48,6           | 47,9            | 49,4              |
| Pouca         | 25,0           | 25,8            | 24,1              |
| Nenhuma       | 11,5           | 11,6            | 11,3              |
| Não respondeu | 0,4            | 0,6             | 0,2               |
| Não sabe      | 1,8            | 1,5             | 2,1               |
| (N)           | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

### Ensino médio

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muita         | 14,3           | 13,5            | 15,1              |
| Normal        | 49,5           | 48,6            | 50,3              |
| Pouca         | 27,0           | 27,0            | 26,9              |
| Nenhuma       | 8,9            | 10,8            | 6,8               |
| Não sabe      | 0,4            | -               | 0,8               |
| (N)           | 569            | 296             | 273               |

### Confiança na televisão

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|

---

|               |       |       |       |
|---------------|-------|-------|-------|
| Muita         | 15,1  | 12,9  | 17,3  |
| Normal        | 49,1  | 47,6  | 50,6  |
| Pouca         | 23,0  | 25,2  | 20,9  |
| Nenhuma       | 11,0  | 12,3  | 9,7   |
| Não respondeu | 0,3   | 0,4   | 0,1   |
| Não sabe      | 1,5   | 1,7   | 1,3   |
| (N)           | 2.404 | 1.204 | 1.200 |

### Ensino médio

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muita         | 15,9           | 12,5            | 19,5              |
| Normal        | 51,2           | 51,0            | 51,4              |
| Pouca         | 23,1           | 24,0            | 22,1              |
| Nenhuma       | 9,7            | 12,5            | 6,7               |
| Não sabe      | 0,1            | -               | 0,3               |
| (N)           | 569            | 296             | 273               |

9t 78uik;.,´m

[ g

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muita         | 10,5           | 14,3            | 6,6               |
| Normal        | 36,7           | 37,8            | 35,7              |
| Pouca         | 27,9           | 26,8            | 28,9              |
| Nenhuma       | 21,1           | 17,9            | 24,3              |
| Não respondeu | 0,9            | 0,2             | 1,5               |
| Não sabe      | 2,9            | 2,9             | 3,0               |
| (N)           | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

### Ensino médio

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muita         | 10,4           | 14,9            | 5,6               |
| Normal        | 37,5           | 40,2            | 34,6              |
| Pouca         | 27,7           | 28,0            | 27,3              |
| Nenhuma       | 21,5           | 16,6            | 26,9              |
| Não respondeu | 1,2            | -               | 2,6               |
| Não sabe      | 1,6            | 0,3             | 3,0               |
| (N)           | 569            | 296             | 273               |

Confiança no rádio

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muita         | 15,3           | 13,3            | 17,2              |
| Normal        | 50,5           | 48,8            | 52,3              |

|               |       |       |       |
|---------------|-------|-------|-------|
| Pouca         | 21,9  | 24,9  | 18,9  |
| Nenhuma       | 10,2  | 10,8  | 9,6   |
| Não respondeu | 0,4   | 0,5   | 0,4   |
| Não sabe      | 1,7   | 1,7   | 1,6   |
| (N)           | 2.404 | 1.204 | 1.200 |

### Ensino médio

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muita         | 15,6           | 11,8            | 19,6              |
| Normal        | 53,3           | 55,4            | 51,1              |
| Pouca         | 23,1           | 23,3            | 22,8              |
| Nenhuma       | 7,5            | 9,5             | 5,4               |
| Não respondeu | 0,3            | -               | 0,5               |
| Não sabe      | 0,3            | -               | 0,5               |
| (N)           | 569            | 296             | 273               |

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muita         | 7,9            | 10,5            | 5,2               |
| Normal        | 33,3           | 38,1            | 28,5              |
| Pouca         | 28,9           | 29,6            | 28,1              |
| Nenhuma       | 21,6           | 16,9            | 26,3              |
| Não respondeu | 0,9            | 0,7             | 1,1               |
| Não sabe      | 7,5            | 4,2             | 10,8              |
| (N)           | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

### Ensino médio

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muita         | 6,6            | 8,1             | 4,9               |
| Normal        | 33,7           | 37,5            | 29,6              |
| Pouca         | 34,4           | 37,5            | 31,0              |
| Nenhuma       | 20,7           | 15,9            | 26,0              |
| Não respondeu | 0,7            | -               | 1,6               |
| Não sabe      | 3,8            | 1,0             | 6,9               |
| (N)           | 569            | 296             | 273               |

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muita         | 10,5           | 9,2             | 11,7              |
| Normal        | 39,2           | 39,7            | 38,7              |
| Pouca         | 27,4           | 30,1            | 24,7              |
| Nenhuma       | 16,6           | 15,9            | 17,2              |

|               |       |       |       |
|---------------|-------|-------|-------|
| Não respondeu | 1,1   | 1,0   | 1,1   |
| Não sabe      | 5,3   | 4,0   | 6,7   |
| (N)           | 2.404 | 1.204 | 1.200 |

### Ensino médio

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muita         | 11,0           | 7,1             | 15,3              |
| Normal        | 42,7           | 43,2            | 42,1              |
| Pouca         | 28,6           | 31,4            | 25,6              |
| Nenhuma       | 14,8           | 16,6            | 12,9              |
| Não respondeu | 0,8            | 0,3             | 1,3               |
| Não sabe      | 2,1            | 1,4             | 2,8               |
| (N)           | 569            | 296             | 273               |

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muita         | 11,2           | 11,6            | 10,8              |
| Normal        | 40,2           | 39,6            | 40,7              |
| Pouca         | 27,3           | 29,7            | 24,9              |
| Nenhuma       | 17,6           | 16,9            | 18,3              |
| Não respondeu | 0,4            | 0,4             | 0,3               |
| Não sabe      | 3,5            | 1,8             | 5,1               |
| (N)           | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

### Ensino médio

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muita         | 13,1           | 11,8            | 14,6              |
| Normal        | 39,0           | 40,5            | 37,3              |
| Pouca         | 30,3           | 31,4            | 29,1              |
| Nenhuma       | 15,6           | 16,2            | 15,0              |
| Não sabe      | 1,9            | -               | 3,9               |
| (N)           | 569            | 296             | 273               |

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muita         |                |                 |                   |
| Normal        |                |                 |                   |
| Pouca         |                |                 |                   |
| Nenhuma       |                |                 |                   |
| Não respondeu |                |                 |                   |
| Não sabe      |                |                 |                   |
| (N)           | 2.404          | 1.204           | 1.200             |



**Ensino médio**

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muita         | 9,0            | 8,1             | 10,0              |
| Normal        | 39,7           | 46,3            | 32,5              |
| Pouca         | 29,5           | 29,7            | 29,3              |
| Nenhuma       | 18,5           | 15,2            | 22,2              |
| Não respondeu | 1,7            | -               | 3,5               |
| Não sabe      | 1,5            | 0,7             | 2,5               |
| (N)           | 569            | 296             | 273               |

**Instituições Internacionais**

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Não conhece   | 57,2           | 44,9            | 69,5              |
| Conhece       | 42,8           | 55,1            | 30,5              |
| (N)           | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

**Ensino médio**

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Não conhece   | 45,2           | 31,4            | 60,1              |
| Conhece       | 54,8           | 68,6            | 39,9              |
| (N)           | 569            | 296             | 273               |

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Não conhece   | 59,5           | 51,7            | 67,3              |
| Conhece       | 40,5           | 48,3            | 32,7              |
| (N)           | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

**Ensino médio**

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Não conhece   | 47,2           | 40,2            | 54,8              |
| Conhece       | 52,8           | 59,8            | 45,2              |
| (N)           | 569            | 296             | 273               |

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Não conhece   | 77,2           | 80,4            | 73,9              |
| Conhece       | 22,8           | 19,6            | 26,1              |
| (N)           | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

**Ensino médio**

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Não conhece   | 69,6           | 75,7            | 63,0              |
| Conhece       | 30,4           | 24,3            | 37,0              |
| (N)           | 569            | 296             | 273               |

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Não conhece   | 50,5           | 37,0            | 64,1              |
| Conhece       | 49,5           | 63,0            | 35,9              |
| (N)           | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

**Ensino médio**

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Não conhece   | 34,9           | 22,6            | 48,2              |
| Conhece       | 65,1           | 77,4            | 51,8              |
| (N)           | 569            | 296             | 273               |

(N)

569

296

273

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Não conhece   | 72,7           | 79,0            | 66,4              |
| Conhece       | 27,3           | 21,0            | 33,6              |
| (N)           | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

**Ensino médio**

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Não conhece   | 61,5           | 73,3            | 48,7              |
| Conhece       | 38,5           | 26,7            | 51,3              |
| (N)           | 569            | 296             | 273               |

(N)

569

296

273

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Não conhece   | 89,2           | 92,9            | 85,5              |
| Conhece       | 10,8           | 7,1             | 14,5              |
| (N)           | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

Ensino médio

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Não conhece   | 84,0           | 90,5            | 77,0              |
| Conhece       | 16,0           | 9,5             | 23,0              |
| (N)           | 569            | 296             | 273               |

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Não conhece   | 92,8           | 93,0            | 92,5              |
| Conhece       | 7,2            | 7,0             | 7,5               |
| (N)           | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

Ensino médio

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Não conhece   | 89,8           | 91,2            | 88,3              |
| Conhece       | 10,2           | 8,8             | 11,7              |
| (N)           | 569            | 296             | 273               |

| <b>Frases</b>            | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|--------------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| As grandes empresas      | 44,6           | 42,0            | 47,1              |
| Os militares             | 20,0           | 24,4            | 15,6              |
| Os sindicatos            | 8,0            | 10,7            | 5,4               |
| Os meios de comunicação  | 22,2           | 26,7            | 17,7              |
| Os bancos                | 25,8           | 38,7            | 12,9              |
| Os partidos políticos    | 34,9           | 23,1            | 46,8              |
| O governo                | 47,1           | 51,7            | 42,5              |
| O parlamento – congresso | 30,4           | 24,2            | 36,6              |
| Não sabe – não respondeu | 6,5            | 4,2             | 8,8               |
| (N)                      | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

Ensino médio

| <b>Frases</b>       | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| As grandes empresas | 44,9           | 44,3            | 45,6              |

|                          |      |      |      |
|--------------------------|------|------|------|
| Os militares             | 18,1 | 20,6 | 15,3 |
| Os sindicatos            | 9,8  | 12,5 | 6,8  |
| Os meios de comunicação  | 25,3 | 30,4 | 19,7 |
| Os bancos                | 27,3 | 39,2 | 14,4 |
| Os partidos políticos    | 34,6 | 24,3 | 45,7 |
| O governo                | 50,9 | 55,4 | 46,1 |
| O parlamento – congresso | 31,4 | 27,0 | 36,1 |
| Não sabe – não respondeu | 4,6  | 1,4  | 8,1  |
| (N)                      | 569  | 296  | 273  |

### EVOLUÇÃO DAS INSTITUIÇÕES INTERNACIONAIS

Das listas de instituições define numa escala de 1 a 10, sendo 1 muito mal e 10 muito bom

#### FMI

(N)

569

296

273

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 1 – muito mal | 4,7            | 4,7             | 4,8               |
| 2             | 2,4            | 2,4             | 2,4               |
| 3             | 4,0            | 4,4             | 3,3               |
| 4             | 5,3            | 5,9             | 4,2               |
| 5             | 22,7           | 21,9            | 24,3              |
| 6             | 15,7           | 16,1            | 14,9              |
| 7             | 14,6           | 13,4            | 16,7              |
| 8             | 17,0           | 17,8            | 15,7              |
| 9             | 4,7            | 4,5             | 5,1               |
| 10- muito bom | 8,8            | 8,9             | 8,6               |
| (N)           | 1.029          | 1.204           | 1.200             |

#### Ensino médio

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 1 – muito mal | 4,5            | 5,4             | 2,8               |
| 2             | 2,8            | 2,5             | 3,4               |
| 3             | 3,2            | 3,4             | 2,8               |
| 4             | 5,9            | 6,4             | 4,8               |
| 5             | 26,5           | 25,6            | 28,3              |
| 6             | 15,6           | 18,7            | 9,7               |
| 7             | 14,9           | 12,3            | 19,8              |
| 8             | 17,2           | 17,7            | 16,3              |
| 9             | 2,7            | 2,0             | 4,1               |
| 10- muito bom | 6,7            | 5,9             | 8,0               |
| (N)           | 312            | 203             | 273               |

## Banco mundial

**Ensino Médio Completo**

| <b>Frases</b> | % 2010  |          |            |
|---------------|---------|----------|------------|
|               | Total % | Brasil % | Paraguai % |
| 1 – muito mal | 3,2     | 2,6      | 4,1        |
| 2             | 2,4     | 2,6      | 2,0        |
| 3             | 3,7     | 4,3      | 2,9        |
| 4             | 4,7     | 5,2      | 3,9        |
| 5             | 21,7    | 22,3     | 20,8       |
| 6             | 15,7    | 14,3     | 17,9       |
| 7             | 17,2    | 17,5     | 16,8       |
| 8             | 17,7    | 19,1     | 15,6       |
| 9             | 5,7     | 5,8      | 5,5        |
| 10- muito bom | 8,0     | 6,4      | 10,4       |
| (N)           | 1.029   | 1.204    | 1.200      |

**Ensino médio**

| <b>Frases</b> | Total % | Brasil % | Paraguai % |
|---------------|---------|----------|------------|
| 1 – muito mal | 1,7     | 1,7      | 1,8        |
| 2             | 2,8     | 4,0      | 1,2        |
| 3             | 3,3     | 4,0      | 2,4        |
| 4             | 4,5     | 5,6      | 2,8        |
| 5             | 22,8    | 23,2     | 22,3       |
| 6             | 15,0    | 12,4     | 18,7       |
| 7             | 20,5    | 19,8     | 21,5       |
| 8             | 17,3    | 20,9     | 12,2       |
| 9             | 5,0     | 2,8      | 8,1        |
| 10- muito bom | 7,0     | 5,6      | 8,9        |
| (N)           | 300     | 177      | 123        |

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|

|               |      |      |      |
|---------------|------|------|------|
| 1 – muito mal | 2,5  | 3,8  | 1,6  |
| 2             | 2,6  | 3,0  | 2,3  |
| 3             | 3,1  | 6,4  | 0,7  |
| 4             | 7,2  | 9,3  | 5,7  |
| 5             | 19,5 | 19,5 | 19,5 |
| 6             | 16,0 | 15,3 | 16,6 |
| 7             | 17,8 | 18,6 | 17,2 |
| 8             | 17,3 | 14,8 | 19,1 |
| 9             | 3,8  | 2,5  | 4,8  |
| 10- muito bom | 10,1 | 6,8  | 12,6 |
| (N)           | 549  | 236  | 313  |

### Ensino médio

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 1 – muito mal | 3,2            | 5,6             | 1,5               |
| 2             | 3,2            | 2,8             | 3,5               |
| 3             | 2,6            | 4,2             | 1,5               |
| 4             | 6,9            | 6,9             | 6,9               |
| 5             | 21,5           | 22,2            | 21,0              |
| 6             | 17,1           | 15,3            | 18,3              |
| 7             | 20,1           | 20,8            | 19,6              |
| 8             | 13,2           | 12,5            | 13,6              |
| 9             | 5,8            | 5,6             | 5,9               |
| 10- muito bom | 6,5            | 4,2             | 8,2               |
| (N)           | 173            | 72              | 101               |

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 1 – muito mal | 2,0            | 0,9             | 4,0               |
| 2             | 1,5            | 1,3             | 1,7               |
| 3             | 2,8            | 3,3             | 2,0               |
| 4             | 2,9            | 2,6             | 3,4               |
| 5             | 13,5           | 12,4            | 15,4              |
| 6             | 14,9           | 14,9            | 14,8              |
| 7             | 16,0           | 15,2            | 17,5              |
| 8             | 18,5           | 18,1            | 19,3              |
| 9             | 10,4           | 11,3            | 8,7               |
| 10- muito bom | 17,6           | 20,0            | 13,2              |
| (N)           | 1.190          | 759             | 430               |

### Ensino médio

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 1 – muito mal | 1,0            | 1,3             | 0,5               |
| 2             | 1,5            | 0,9             | 2,5               |
| 3             | 2,0            | 2,6             | 1,1               |
| 4             | 2,6            | 2,6             | 2,7               |
| 5             | 13,0           | 10,5            | 17,2              |
| 6             | 15,5           | 14,0            | 18,1              |
| 7             | 15,9           | 15,3            | 17,0              |
| 8             | 18,6           | 18,8            | 18,4              |
| 9             | 10,7           | 12,2            | 8,1               |
| 10- muito bom | 19,0           | 21,8            | 14,5              |
| (N)           |                |                 |                   |

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 1 – muito mal | 2,4            | 3,2             | 2,0               |
| 2             | 2,5            | 5,9             | 0,4               |
| 3             | 4,1            | 4,7             | 3,7               |
| 4             | 5,1            | 5,1             | 5,1               |
| 5             | 19,3           | 22,9            | 17,0              |
| 6             | 15,0           | 17,4            | 13,5              |
| 7             | 14,6           | 13,4            | 15,4              |
| 8             | 21,0           | 17,4            | 23,2              |
| 9             | 7,0            | 5,1             | 8,2               |
| 10- muito bom | 8,9            | 4,7             | 11,5              |
| (N)           | 657            | 253             | 404               |

### Ensino médio

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 1 – muito mal | 1,1            | 1,3             | 1,1               |
| 2             | 1,8            | 5,1             | -                 |
| 3             | 5,0            | 5,1             | 5,0               |
| 4             | 4,1            | 5,1             | 3,6               |
| 5             | 21,2           | 24,1            | 19,6              |
| 6             | 16,2           | 19,0            | 14,6              |
| 7             | 16,2           | 16,5            | 16,1              |
| 8             | 19,6           | 16,5            | 21,4              |
| 9             | 6,3            | 1,3             | 9,1               |
| 10- muito bom | 8,3            | 6,3             | 9,5               |
| (N)           | 219            | 79              | 140               |

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 1 – muito mal | 8,0            | 8,1             | 7,9               |
| 2             | 2,9            | 3,5             | 2,6               |
| 3             | 3,0            | 4,7             | 2,2               |
| 4             | 5,9            | 8,1             | 4,7               |
| 5             | 23,2           | 30,2            | 19,7              |
| 6             | 12,0           | 11,6            | 12,2              |
| 7             | 14,0           | 14,0            | 14,1              |
| 8             | 16,5           | 14,0            | 17,8              |
| 9             | 4,3            | 3,5             | 4,7               |
| 10- muito bom | 10,3           | 2,3             | 14,2              |
| (N)           | 260            | 86              | 174               |

### Ensino médio

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 1 – muito mal | 8,3            | 7,1             | 8,8               |
| 2             | 1,1            | 3,6             | -                 |
| 3             | 3,6            | 3,6             | 3,6               |
| 4             | 3,6            | 3,6             | 3,6               |
| 5             | 20,1           | 25,0            | 17,9              |
| 6             | 12,9           | 21,4            | 9,2               |
| 7             | 19,3           | 17,9            | 19,9              |
| 8             | 16,5           | 14,3            | 17,5              |
| 9             | 5,2            | 3,6             | 6,0               |
| 10- muito bom | 9,4            | -               | 13,5              |
| (N)           | 91             | 28              | 63                |

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 1 – muito mal | 7,2            | 10,7            | 3,9               |
| 2             | 2,6            | 1,2             | 3,9               |
| 3             | 5,7            | 8,3             | 3,3               |
| 4             | 6,2            | 8,3             | 4,2               |
| 5             | 27,0           | 28,6            | 25,6              |
| 6             | 12,5           | 16,7            | 8,6               |
| 7             | 15,9           | 15,5            | 16,4              |
| 8             | 10,9           | 6,0             | 15,6              |
| 9             | 5,0            | 3,6             | 6,4               |
| 10- muito bom | 6,9            | 1,2             | 12,2              |
| (N)           | 174            | 84              | 90                |

| <b>Frases</b>      | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|--------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Todos os problemas | 16,6           | 19,6            | 13,6              |



|  |       |       |       |
|--|-------|-------|-------|
| A maioria dos problemas                    | 38,7  | 42,0  | 35,4  |
| Bastantes problemas                        | 16,5  | 16,8  | 16,2  |
| Só alguns problemas                        | 20,4  | 14,6  | 26,2  |
| O estado não pode resolver nenhum problema | 3,7   | 1,3   | 6,0   |
| Não respondeu                              | 4,1   | 5,6   | 2,6   |
| (N)  | 2.404 | 1.204 | 1.200 |

### Ensino médio

| <b>Frases</b>                              | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|--|----------------|-----------------|-------------------|
| Todos os problemas                         | 14,7           | 17,2            | 11,9              |
| A maioria dos problemas                    | 40,5           | 46,3            | 34,3              |
| Bastantes problemas                        | 18,2           | 17,9            | 18,4              |
| Só alguns problemas                        | 21,8           | 15,9            | 28,1              |
| O estado não pode resolver nenhum problema | 3,1            | 1,4             | 5,0               |
| Não respondeu                              | 1,8            | 1,4             | 2,2               |
| (N)  | 569            | 296             | 273               |

### P

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito         | 8,3            | 10,0            | 6,7               |
| Normal        | 34,1           | 32,8            | 35,5              |
| Pouco         | 37,6           | 40,4            | 34,7              |
| Nada          | 16,7           | 12,4            | 21,1              |
| Não respondeu | 3,2            | 4,4             | 2,0               |
| (N)           | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

### Ensino médio

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito         | 7,3            | 7,8             | 6,8               |
| Normal        | 35,4           | 37,8            | 32,7              |
| Pouco         | 39,9           | 41,9            | 37,8              |
| Nada          | 14,8           | 10,5            | 19,4              |
| Não respondeu | 2,6            | 2,0             | 3,3               |
| (N)           | 569            | 296             | 273               |

### Estado tem meios de resolver dos problemas de nossa sociedade

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Tem os meios  | 74,0           | 76,5            | 71,5              |

|                  |       |       |       |
|------------------|-------|-------|-------|
| Não tem os meios | 20,5  | 16,2  | 24,8  |
| Não respondeu    | 5,5   | 7,3   | 3,8   |
| (N)              | 2.404 | 1.204 | 1.200 |

### Ensino médio

| <b>Frases</b>    | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Tem os meios     | 75,2           | 79,4            | 70,6              |
| Não tem os meios | 21,8           | 17,9            | 25,9              |
| Não respondeu    | 3,1            | 2,7             | 3,5               |
| (N)              | 569            | 296             | 273               |

Satisfação com a maneira como funcionam as instituições públicas do estado  
...os hospitais públicos

### Ensino médio

| <b>Frases</b>        | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|----------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito satisfeito     | 8,0            | 3,0             | 13,5              |
| Mais bem satisfeito  | 28,0           | 23,3            | 33,0              |
| Não muito satisfeito | 36,7           | 39,2            | 34,0              |
| Nada satisfeito      | 26,1           | 34,1            | 17,4              |
| Não respondeu        | 1,2            | 0,3             | 2,1               |
| (N)                  | 569            | 296             | 273               |

| <b>Frases</b>        | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|----------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito satisfeito     | 8,6            | 4,9             | 12,3              |
| Mais bem satisfeito  | 36,2           | 30,1            | 42,3              |
| Não muito satisfeito | 35,7           | 39,1            | 32,2              |
| Nada satisfeito      | 18,0           | 24,6            | 11,4              |
| Não respondeu        | 1,6            | 1,3             | 1,8               |
| (N)                  | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

### Ensino médio

| <b>Frases</b> | <b>Total</b> | <b>Brasil</b> | <b>Paraguai</b> |
|---------------|--------------|---------------|-----------------|
|---------------|--------------|---------------|-----------------|

|                      | %    | %    | %    |
|----------------------|------|------|------|
| Muito satisfeito     | 9,1  | 5,4  | 13,1 |
| Mais bem satisfeito  | 30,2 | 26,0 | 34,8 |
| Não muito satisfeito | 41,8 | 43,9 | 39,5 |
| Nada satisfeito      | 18,3 | 24,7 | 11,5 |
| Não respondeu        | 0,5  | -    | 1,1  |
| (N)                  | 569  | 296  | 273  |

| <b>Frases</b>        | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|----------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito satisfeito     | 4,3            | 4,0             | 4,7               |
| Mais bem satisfeito  | 26,1           | 25,4            | 26,9              |
| Não muito satisfeito | 38,5           | 41,4            | 35,7              |
| Nada satisfeito      | 29,1           | 27,9            | 30,3              |
| Não respondeu        | 1,9            | 1,3             | 2,4               |
| (N)                  | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

### Ensino médio

| <b>Frases</b>        | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|----------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito satisfeito     | 3,2            | 3,7             | 2,7               |
| Mais bem satisfeito  | 23,6           | 26,4            | 20,6              |
| Não muito satisfeito | 42,4           | 45,9            | 38,6              |
| Nada satisfeito      | 29,8           | 24,0            | 36,0              |
| Não respondeu        | 1,0            | -               | 2,1               |
| (N)                  | 569            | 296             | 273               |

| <b>Frases</b>        | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|----------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito satisfeito     | 4,3            | 4,4             | 4,3               |
| Mais bem satisfeito  | 28,1           | 30,6            | 25,5              |
| Não muito satisfeito | 37,6           | 39,5            | 35,7              |
| Nada satisfeito      | 25,9           | 21,9            | 30,0              |
| Não respondeu        | 4,0            | 3,6             | 4,5               |
| (N)                  | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

### Ensino médio

| <b>Frases</b>        | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|----------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito satisfeito     | 3,2            | 3,7             | 2,6               |
| Mais bem satisfeito  | 26,5           | 32,8            | 19,6              |
| Não muito satisfeito | 40,5           | 40,5            | 40,4              |
| Nada satisfeito      | 26,5           | 21,6            | 31,8              |
| Não respondeu        | 3,4            | 1,4             | 5,6               |

|     |     |     |     |
|-----|-----|-----|-----|
| (N) | 569 | 296 | 273 |
|-----|-----|-----|-----|

..

| <b>Frases</b>        | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|----------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito satisfeito     | 12,7           | 10,5            | 14,9              |
| Mais bem satisfeito  | 49,9           | 50,7            | 49,1              |
| Não muito satisfeito | 21,7           | 21,8            | 21,7              |
| Nada satisfeito      | 11,1           | 11,9            | 10,4              |
| Não respondeu        | 4,5            | 5,1             | 4,0               |
| (N)                  | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

### Ensino médio

| <b>Frases</b>        | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|----------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito satisfeito     | 14,2           | 12,2            | 16,3              |
| Mais bem satisfeito  | 48,6           | 52,4            | 44,5              |
| Não muito satisfeito | 23,1           | 21,6            | 24,7              |
| Nada satisfeito      | 11,3           | 11,5            | 11,0              |
| Não respondeu        | 2,9            | 2,4             | 3,5               |
| (N)                  | 569            | 296             | 273               |

### Evolução do governo

#### Aprovação da gestão do governo encabeçado pelo presidente

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Aprova        | 70,7           | 86,6            | 54,7              |
| Não aprova    | 26,6           | 11,1            | 42,1              |
| Não respondeu | 2,7            | 2,2             | 3,2               |
| (N)           | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

### Ensino médio

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Aprova        | 69,3           | 83,1            | 54,3              |
| Não aprova    | 27,8           | 12,8            | 44,1              |
| Não respondeu | 2,9            | 4,1             | 1,6               |
| (N)           | 569            | 296             | 273               |

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito         | 5,8            | 6,9             | 4,8               |

|               |       |       |       |
|---------------|-------|-------|-------|
| Bastante      | 21,5  | 24,5  | 18,5  |
| Pouco         | 56,0  | 56,8  | 55,3  |
| Nada          | 14,6  | 8,9   | 20,4  |
| Não respondeu | 2,0   | 2,9   | 1,1   |
| (N)           | 2.404 | 1.204 | 1.200 |

### Ensino médio

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito         | 6,0            | 6,4             | 5,6               |
| Bastante      | 17,7           | 23,6            | 11,2              |
| Pouco         | 59,2           | 60,1            | 58,1              |
| Nada          | 16,4           | 9,5             | 24,0              |
| Não respondeu | 0,7            | 0,3             | 1,1               |
| (N)           | 569            | 296             | 273               |

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito         | 15,0           | 19,6            | 10,3              |
| Bastante      | 26,2           | 21,7            | 30,7              |
| Pouco         | 47,8           | 49,3            | 46,2              |
| Nada          | 9,1            | 6,4             | 11,8              |
| Não respondeu | 2,0            | 3,0             | 1,0               |
| (N)           | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

### Ensino médio

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito         | 14,2           | 17,9            | 10,2              |
| Bastante      | 26,6           | 22,6            | 30,9              |
| Pouco         | 46,6           | 52,4            | 40,4              |
| Nada          | 11,5           | 6,8             | 16,7              |
| Não respondeu | 1,1            | 0,3             | 1,8               |
| (N)           | 569            | 296             | 273               |

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito         | 10,8           | 12,7            | 8,8               |
| Bastante      | 29,9           | 28,0            | 31,8              |
| Pouco         | 46,8           | 49,2            | 44,4              |
| Nada          | 10,0           | 7,1             | 12,9              |
| Não respondeu | 2,5            | 3,0             | 2,1               |
| (N)           | 2.404          | 1.204           | 1.200             |

**Ensino médio**

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Muito         | 10,0           | 10,1            | 9,9               |
| Bastante      | 28,0           | 28,4            | 27,7              |
| Pouco         | 48,2           | 53,0            | 42,9              |
| Nada          | 12,2           | 8,1             | 16,7              |
| Não respondeu | 1,5            | 0,3             | 2,8               |
| (N)           | 569            | 296             | 273               |

**Democracia em outros países**

| <b>Frases</b>             | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 1-Não é democrático       | 1,8            | 1,0             | 2,5               |
| 2                         | 1,2            | 0,8             | 1,5               |
| 3                         | 2,4            | 3,2             | 1,7               |
| 4                         | 3,2            | 4,6             | 1,8               |
| 5                         | 9,4            | 10,2            | 8,5               |
| 6                         | 10,9           | 13,0            | 8,9               |
| 7                         | 12,7           | 13,9            | 11,5              |
| 8                         | 16,0           | 17,0            | 15,1              |
| 9                         | 7,4            | 10,0            | 4,9               |
| 10- totalmente deocrático | 9,3            | 10,5            | 8,2               |
| Outras respostas          | 0,4            | 0,5             | 0,4               |
| Não respondeu             | 0,4            | 0,4             | 0,5               |
| Não sabe                  | 24,8           | 15,0            | 34,6              |
| (N)                       | 2.404          | 1.204           | 1.200             |
| Média                     | 6,91           | 6,98            | 6,82              |
| Desvio                    | 2,13           | 2,05            | 2,23              |
| (N)                       | 1.786          | 1.012           | 774               |

**Ensino médio**

| <b>Frases</b>             | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 1-Não é democrático       | 1,2            | 0,7             | 1,8               |
| 2                         | 1,3            | 0,7             | 2,0               |
| 3                         | 3,0            | 4,4             | 1,6               |
| 4                         | 3,0            | 3,0             | 2,9               |
| 5                         | 11,0           | 10,8            | 11,3              |
| 6                         | 9,5            | 11,5            | 7,3               |
| 7                         | 17,0           | 19,3            | 14,6              |
| 8                         | 18,7           | 18,2            | 19,2              |
| 9                         | 10,6           | 14,9            | 6,0               |
| 10- totalmente deocrático | 9,8            | 10,1            | 9,4               |
| Outras respostas          | 0,2            | 0,3             | -                 |

|               |      |      |      |
|---------------|------|------|------|
| Não respondeu | 0,5  | 0,7  | 0,3  |
| Não sabe      | 14,1 | 5,4  | 23,6 |
| (N)           | 569  | 296  | 273  |
| Média         | 7,03 | 7,12 | 6,91 |
| Desvio        | 2,04 | 1,97 | 2,14 |
| (N)           | 485  | 277  | 208  |

### Venezuela

| <b>Frases</b>              | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|----------------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 1-Não é democrático        | 8,1            | 5,7             | 10,5              |
| 2                          | 5,8            | 5,1             | 6,4               |
| 3                          | 8,5            | 9,5             | 7,6               |
| 4                          | 8,1            | 9,4             | 6,8               |
| 5                          | 11,0           | 13,2            | 8,9               |
| 6                          | 9,1            | 11,5            | 6,7               |
| 7                          | 5,9            | 7,5             | 4,4               |
| 8                          | 5,1            | 5,7             | 4,5               |
| 9                          | 1,1            | 1,7             | 0,4               |
| 10- totalmente democrático | 2,3            | 2,7             | 2,0               |
| Outras respostas           | 0,5            | 1,0             | -                 |
| Não respondeu              | 0,7            | 1,0             | 0,5               |
| Não sabe                   | 33,7           | 26,0            | 41,3              |
| (N)                        | 2.404          | 1.204           | 1.200             |
| Média                      | 4,65           | 4,96            | 4,26              |
| Desvio                     | 2,38           | 2,28            | 2,46              |
| (N)                        | 1.565          | 867             | 698               |

### Ensino médio

| <b>Frases</b>              | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|----------------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 1-Não é democrático        | 9,2            | 7,1             | 11,5              |
| 2                          | 5,5            | 4,4             | 6,7               |
| 3                          | 10,0           | 11,1            | 8,7               |
| 4                          | 10,9           | 12,8            | 8,9               |
| 5                          | 13,6           | 15,5            | 11,5              |
| 6                          | 11,0           | 13,2            | 8,6               |
| 7                          | 7,2            | 8,1             | 6,1               |
| 8                          | 5,3            | 4,7             | 5,9               |
| 9                          | 1,3            | 2,0             | 0,5               |
| 10- totalmente democrático | 2,1            | 2,7             | 1,4               |
| Outras respostas           | 0,2            | 0,3             | -                 |
| Não respondeu              | 1,3            | 2,0             | 0,5               |
| Não sabe                   | 22,5           | 15,9            | 29,6              |
| (N)                        | 569            | 296             | 273               |

|        |      |      |      |
|--------|------|------|------|
| Média  | 4,64 | 4,86 | 4,36 |
| Desvio | 2,29 | 2,21 | 2,37 |
| (N)    | 432  | 242  | 190  |

### HONDURAS

| <b>Frases</b>              | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|----------------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 1-Não é democrático        | 4,2            | 5,0             | 3,5               |
| 2                          | 5,0            | 5,9             | 4,2               |
| 3                          | 6,0            | 7,7             | 4,4               |
| 4                          | 5,7            | 6,8             | 4,6               |
| 5                          | 11,6           | 12,9            | 10,2              |
| 6                          | 7,1            | 9,1             | 5,2               |
| 7                          | 3,7            | 3,7             | 3,8               |
| 8                          | 3,6            | 4,6             | 2,7               |
| 9                          | 0,8            | 1,4             | 0,2               |
| 10- totalmente democrático | 1,6            | 1,9             | 1,3               |
| Outras respostas           | 0,7            | 1,5             | -                 |
| Não respondeu              | 0,9            | 1,0             | 0,9               |
| Não sabe                   | 48,8           | 38,6            | 59,1              |
| (N)                        | 2.404          | 1.204           | 1.202             |
| Média                      | 4,74           | 4,75            | 4,71              |
| Desvio                     | 2,24           | 237             | 2,20              |
| (N)                        | 1.189          | 709             | 480               |

### Ensino médio

| <b>Frases</b>              | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|----------------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 1-Não é democrático        | 4,8            | 6,4             | 3,1               |
| 2                          | 5,5            | 5,4             | 5,6               |
| 3                          | 6,8            | 8,8             | 4,7               |
| 4                          | 6,5            | 9,1             | 3,8               |
| 5                          | 14,4           | 12,5            | 16,4              |
| 6                          | 8,1            | 9,8             | 6,3               |
| 7                          | 5,1            | 5,1             | 5,1               |
| 8                          | 3,3            | 3,0             | 3,7               |
| 9                          | 1,2            | 2,0             | 0,3               |
| 10- totalmente democrático | 1,5            | 2,0             | 1,0               |
| Outras respostas           | 0,7            | 1,4             | -                 |
| Não respondeu              | 1,5            | 1,7             | 1,4               |
| Não sabe                   | 40,4           | 32,8            | 48,7              |
| (N)                        | 569            | 296             | 273               |
| Média                      | 4,73           | 4,67            | 4,83              |
| Desvio                     | 2,18           | 2,27            | 2,06              |
| (N)                        | 326            | 190             | 13                |



## CUBA

| <b>Frases</b>              | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|----------------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 1-Não é democrático        | 13,1           | 12,6            | 13,6              |
| 2                          | 8,7            | 8,0             | 9,5               |
| 3                          | 6,9            | 8,9             | 4,8               |
| 4                          | 6,9            | 7,9             | 5,9               |
| 5                          | 8,7            | 10,0            | 7,4               |
| 6                          | 6,2            | 8,0             | 4,4               |
| 7                          | 4,3            | 4,7             | 3,8               |
| 8                          | 4,0            | 3,7             | 4,3               |
| 9                          | 1,9            | 2,0             | 1,7               |
| 10- totalmente democrático | 1,8            | 1,7             | 1,8               |
| Outras respostas           | 0,5            | 1,1             | -                 |
| Não respondeu              | 1,0            | 1,2             | 0,7               |
| Não sabe                   | 36,1           | 30,1            | 42,1              |
| (N)                        | 2.404          | 1.204           | 1.200             |
| Média                      | 4,10           | 4,19            | 3,99              |
| Desvio                     | 2,55           | 2,46            | 2,65              |
| (N)                        | 1.500          | 813             | 687               |

## Ensino médio

| <b>Frases</b>              | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|----------------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 1-Não é democrático        | 16,2           | 16,2            | 16,1              |
| 2                          | 9,3            | 8,4             | 10,2              |
| 3                          | 8,7            | 10,8            | 6,3               |
| 4                          | 6,6            | 7,4             | 5,7               |
| 5                          | 11,4           | 12,2            | 10,5              |
| 6                          | 6,0            | 8,1             | 3,8               |
| 7                          | 5,2            | 6,4             | 3,9               |
| 8                          | 4,0            | 2,4             | 5,9               |
| 9                          | 2,8            | 2,7             | 2,8               |
| 10- totalmente democrático | 2,5            | 2,7             | 2,4               |
| Outras respostas           | 0,7            | 1,4             | -                 |
| Não respondeu              | 1,9            | 2,4             | 1,4               |
| Não sabe                   | 24,7           | 18,9            | 31,0              |
| (N)                        | 569            | 296             | 273               |
| Média                      | 4,12           | 4,14            | 4,10              |
| Desvio                     | 2,62           | 2,53            | 2,74              |
| (N)                        | 414            | 229             | 184               |

## ESPAÑA

| <b>Frases</b> | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|

|                            |       |       |       |
|----------------------------|-------|-------|-------|
| 1-Não é democrático        | 2,2   | 2,5   | 1,8   |
| 2                          | 2,5   | 3,7   | 1,4   |
| 3                          | 3,3   | 4,7   | 1,8   |
| 4                          | 4,6   | 6,7   | 2,5   |
| 5                          | 11,3  | 13,3  | 9,2   |
| 6                          | 10,4  | 11,2  | 9,5   |
| 7                          | 9,9   | 9,6   | 10,2  |
| 8                          | 9,9   | 8,5   | 11,4  |
| 9                          | 3,4   | 3,0   | 3,8   |
| 10- totalmente democrático | 3,7   | 3,2   | 4,2   |
| Outras respostas           | 0,6   | 1,2   | -     |
| Não respondeu              | 0,3   | 0,3   | 0,3   |
| Não sabe                   | 38,0  | 32,1  | 43,9  |
| (N)                        | 2.404 | 1.204 | 1.200 |
| Média                      | 6,06  | 5,70  | 6,48  |
| Desvio                     | 2,19  | 2,20  | 2,11  |
| (N)                        | 1.468 | 799   | 669   |

### Ensino médio

| <b>Frases</b>              | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|----------------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 1-Não é democrático        | 2,1            | 2,4             | 1,8               |
| 2                          | 2,9            | 3,7             | 1,9               |
| 3                          | 3,1            | 4,7             | 1,4               |
| 4                          | 4,2            | 4,1             | 4,3               |
| 5                          | 15,8           | 17,9            | 13,6              |
| 6                          | 12,4           | 12,2            | 12,7              |
| 7                          | 12,0           | 13,5            | 10,4              |
| 8                          | 12,2           | 10,5            | 14,1              |
| 9                          | 4,7            | 4,7             | 4,6               |
| 10- totalmente democrático | 3,4            | 3,0             | 3,8               |
| Outras respostas           | 0,5            | 1,0             | -                 |
| Não respondeu              | 0,5            | 0,7             | 0,3               |
| Não sabe                   | 26,2           | 21,6            | 31,1              |
| (N)                        | 569            | 296             | 273               |
| Média                      | 6,12           | 5,92            | 6,36              |
| Desvio                     | 2,08           | 2,11            | 2,03              |
| (N)                        | 414            | 227             | 187               |

### CANADÁ

| <b>Frases</b>       | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|---------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 1-Não é democrático | 1,9            | 2,7             | 1,2               |
| 2                   | 1,9            | 2,5             | 1,3               |
| 3                   | 3,5            | 5,2             | 1,8               |

|                            |       |       |       |
|----------------------------|-------|-------|-------|
| 4                          | 4,3   | 6,2   | 2,3   |
| 5                          | 8,8   | 10,5  | 7,2   |
| 6                          | 8,9   | 11,0  | 6,8   |
| 7                          | 7,6   | 8,6   | 6,6   |
| 8                          | 8,6   | 7,5   | 9,8   |
| 9                          | 3,8   | 4,2   | 3,3   |
| 10- totalmente democrático | 4,3   | 5,5   | 3,1   |
| Outras respostas           | 0,6   | 1,2   | -     |
| Não respondeu              | 0,5   | 0,3   | 0,7   |
| Não sabe                   | 45,2  | 34,6  | 55,9  |
| (N)                        | 2.404 | 1.204 | 1.200 |
| Média                      | 6,35  | 5,94  | 6,47  |
| Desvio                     | 2,29  | 2,35  | 2,15  |
| (N)                        | 1.290 | 769   | 521   |

### Ensino médio

| <b>Frases</b>              | <b>Total %</b> | <b>Brasil %</b> | <b>Paraguai %</b> |
|----------------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 1-Não é democrático        | 1,7            | 2,0             | 1,3               |
| 2                          | 1,5            | 1,7             | 1,4               |
| 3                          | 4,4            | 6,4             | 2,3               |
| 4                          | 3,7            | 4,4             | 2,9               |
| 5                          | 13,0           | 14,2            | 11,6              |
| 6                          | 10,5           | 12,5            | 8,2               |
| 7                          | 11,3           | 11,8            | 10,6              |
| 8                          | 10,7           | 9,8             | 11,6              |
| 9                          | 5,4            | 5,4             | 5,3               |
| 10- totalmente democrático | 4,5            | 5,1             | 3,8               |
| Outras respostas           | 0,5            | 1,0             | -                 |
| Não respondeu              | 0,6            | 0,7             | 0,5               |
| Não sabe                   | 32,3           | 25,0            | 40,2              |
| (N)                        | 569            | 296             | 273               |
| Média                      | 6,28           | 6,12            | 6,49              |
| Desvio                     | 2,14           | 2,18            | 2,06              |
| (N)                        | 378            | 217             | 162               |

