

# A DITADURA CIVIL-MILITAR EM SALA DE AULA: DESAFIOS E COMPROMISSOS COM O RESGATE DA HISTÓRIA RECENTE E DA MEMÓRIA<sup>1</sup>

Alessandra Gasparotto\*  
Enrique Serra Padrós\*\*

## *Introdução*

A temática *Ditadura Civil-Militar de Segurança Nacional* tem-se constituído, nos últimos anos, em um dos campos historiográficos que mais avançou em termos de produção de pesquisas, bem como tem estado no centro de permanentes debates que extrapolaram o espaço dos especialistas para se projetar sobre a sociedade brasileira através de constantes polêmicas envolvendo a mídia, militares, autoridades estatais e organizações de direitos humanos, entre outros.

Inegavelmente, tanto *ruído* em relação ao período histórico identificado com o regime autoritário de 1964 a 1985, é um sinal concreto de que há reações contrárias à persistência das políticas institucionais de esquecimento (e de apagamento) existentes no Brasil desde o final da ditadura. Entretanto, isto é só uma parte do problema. A revalorização da força testemunhal das vítimas sobreviventes, os esforços de parte de uma nova geração de universitários que não se contentam com a ausência de respostas (ou respostas fáceis) e a espiral crescente de cidadãos interessados em conhecer ou que se indignam com aspectos relevantes dessa história recente confluem em importantes avanços; ainda insuficientes, no entanto, diante de arquivos negados, da inércia administrativa da máquina pública, da falta de interesse de importantes setores políticos (inclusive do atual Governo Federal) e da apatia, desconhecimento ou alienação de boa parte da sociedade brasileira.

É no sentido de reverter esse desconhecimento, que afeta especialmente as gerações mais jovens, que a escola ganha maior importância estratégica, enquanto local privilegiado para compensar e, talvez, reverter esse quadro geral ainda predominante. Sabe-se que a história não é apreendida apenas dentro do sistema e da dinâmica escolar; muitos são os agentes e os espaços de interação na relação ensino-aprendizagem. Como aponta Cerri, “muitas das noções e valores sobre o tempo, sobre sua

---

<sup>1</sup> Texto publicado no livro: BARROSO, Vera Lúcia; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei; PADRÓS, Enrique Serra. (Org.). *Ensino de História - Desafios Contemporâneos*. Porto Alegre: EST, 2010, p. 183-201.

\* Professora do Departamento de História da Universidade Federal de Pelotas.

\*\* Professor do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

identidade, sobre o passado, são aprendidos antes, fora e concomitantemente ao ensino formal.”<sup>2</sup> Isso não significa, no entanto, desresponsabilizar a instituição escolar e o ensino formal da sua fundamentação essencial.

Um dos grandes desafios do sistema educacional, no que se refere ao campo da História, é o de *construir pontes entre o passado e o presente*, e resgatar um passado, não desde uma perspectiva saudosista ou de modelo a imitar, mas a partir do crivo gerador de inquietudes pautadas na realidade dos alunos.<sup>3</sup> A intenção de conectar passado e presente encontra paralelo com uma perspectiva muito cara para muitos dos que se debatem com temas da história recente, particularmente envolvendo experiências traumáticas<sup>4</sup>, que está implícita na necessidade de estabelecer pontes entre gerações. Por um lado, aqueles que vivenciaram e sofreram as consequências daquela experiência; por outro, as gerações posteriores que, sem sabê-lo, são vítimas da ação residual indireta daquele processo ou alvo direto dos efeitos do silêncio e das políticas de esquecimento e apagamento projetadas sobre elas.

No entanto, estabelecer essas pontes, aproximando-se deste passado recente que se apresenta perpassado por tantos traumas e controvérsias, é tarefa bastante árdua. Neste sentido, este artigo objetiva discutir as problemáticas que envolvem a pesquisa e o ensino de temáticas relativas ao tempo presente, mais especificamente àquelas relacionadas às ditaduras de Segurança Nacional que marcaram a história recente do Cone Sul. Para tanto, buscamos, num primeiro momento, pensar os limites e possibilidades da abordagem e da construção do conhecimento histórico em torno de tais temáticas, problematizando a questão de sua inserção no espaço escolar, e, mais especificamente, no ensino de História. Por fim, procuramos refletir sobre as perspectivas que se colocam a partir de uma série de elementos novos presentes no campo do debate social e das políticas estatais que tratam da questão do resgate da memória e da história referentes ao período autoritário no Brasil.

### ***I – A História do Tempo Presente no fazer pedagógico escolar***

---

<sup>2</sup> CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma geografia do saber histórico. IN: ARIAS NETO, José Miguel (org.) *Dez anos de pesquisa em ensino da História*. IV Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino da História. Londrina: Atritoart, 2005.

<sup>3</sup> JELIN, Elizabeth; LORENZ, Federico Guillermo. Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad. In: JELIN, Elizabeth; LORENZ, Federico Guillermo (comp.). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI, 2004. p. 8.

<sup>4</sup> São exemplos de tais experiências a política concentracionária e o extermínio nazista, a luta pela sobrevivência das populações civis na Segunda Guerra Mundial, o longo e cinzento franquismo e a dimensão repressiva das Ditaduras de Segurança Nacional latino-americanas.

O estudo do passado recente perpassa as aulas de História no Ensino Básico, seja enquanto conteúdo formal ou como ponto de interesse informal. Isto tem ocorrido como projeção da prática, cada vez mais recorrente e embasada em ampla divulgação midiática, de comemoração/rememoração de certas efemérides, lembradas quando marcam datas *redondas* (décadas, quinquênios, etc.), mas também pela força de determinados acontecimentos que geram interesse e necessidade de inteligibilidade mais imediata por parte dos alunos (o 11 de Setembro *das Torres Gêmeas* é um exemplo clássico; em menor escala, a ocupação do Iraque, o governo Chávez e o ativismo fundamentalista também podem ser citados, entre outros). Ou seja, há um passado recente que é trabalhado objetivamente como conteúdo curricular.

A discussão acerca da legitimidade da ação do historiador sobre a História do Tempo Presente ou História Recente (a terminologia varia de país para país) já está superada no debate acadêmico; é uma batalha vencida, embora ainda careça de um maior aprofundamento teórico-metodológico.<sup>5</sup> De qualquer forma, persistem argumentos que procuram desqualificar o trabalho com o tempo presente. Tais argumentos são usados de forma muito mais incisiva quando o que está em questão é o passado recente que envolve as experiências ditatoriais do Cone Sul. As acusações são conhecidas; segundo elas, os pesquisadores não são objetivos ao tratar desses assuntos, agem com paixão e interesses imediatos e pessoais, impedem outras versões que não a sua, e com seus questionamentos promovem o divisionismo e o revanchismo.

Curiosamente, é difícil um professor ser acusado de engajamento político ou ideológico quando analisa, de forma crítica, pontos temáticos relacionados aos séculos anteriores.<sup>6</sup> O mesmo não ocorre ao lidar com a história recente: o senso comum, estimulado por interesses muitas vezes escusos, associa a opção por trabalhar com conteúdos inseridos nesse recorte temporal como sinônimo de subjetividade, militância política e manipulação da opinião dos alunos.

Quanto às temáticas relativas às ditaduras de Segurança Nacional, sua abordagem em sala de aula constitui um permanente desafio. Como afirma Marcos Silva em relação ao caso brasileiro

se o campo geral da pesquisa histórica enfrenta barreiras para o debate sobre o passado recente (ditadura de 1964/1985, lutas pela democracia) e presente (democracia realmente existente e seus escandalosos limites) em nosso país, o quadro se torna ainda mais difícil no universo do

---

<sup>5</sup> A batalha residual a ser enfrentada agora é a da História Imediata. Sobre essa questão, ver: LACOUTURE, Jean. História Imediata. In: LE GOFF, Jacques. *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Também: PADRÓS, Enrique Serra; RODRIGUES, Gabriela. História Imediata e Pensamento Único: reflexões sobre a História e o Ensino de História. In: LENSKIJ, Tatiana & HELFER, Nadir (org.). *A Memória e o Ensino de História*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2000.

<sup>6</sup> LORENZ, Federico. Prólogo. In: ZAVALA, Ana (coord.) *Escenarios del pasado: la histori(ografí)a en la voz de los profesores*. Montevideo: Biblioteca Nacional : CLAEH, 2009. p. 7.

ensino, malgrado sua primordial importância para o conjunto da população: é a única oportunidade de contato sistemático com esse mundo de saberes para a maioria das pessoas.<sup>7</sup>

Que barreiras são essas? Quais dificuldades se impõem ao ensino de tal temática? Geralmente, são identificados problemas de ordem pedagógica, como a falta de preparação dos docentes (muitos deles formados sem ferramentas e reflexões adequadas), a inexistência de políticas públicas específicas, a carência de materiais de apoio qualificado ou o pouco diálogo entre a academia e o espaço escolar, para explicar a abordagem secundária desta temática em sala de aula. Tais problemas efetivamente existem, mas, por si só, não dão conta daquelas questões.

Por vezes, afirma-se que, em função de certa divisão de conteúdos ainda predominante nos currículos escolares, o período 1964-1985 geralmente não pode ser trabalhado por “falta de tempo”. A justificativa seria que a combinação programa, currículo e carga horária impede abordar aquele conteúdo, pois este sempre coincide com as últimas semanas letivas, e estas são necessárias para “correr com a matéria”, recuperar ou avaliar alunos. Uma variável desse argumento, também inaceitável, aponta que tal temática é restrita a determinada série (geralmente, a 8ª série do Ensino Fundamental e o 3º Ano do Ensino Médio) e que deve ser abordada quando for “o momento certo” dentro da distribuição curricular existente naquele estabelecimento de ensino. Em realidade, tais argumentações expõem um rigor curricular inconcebível e que, na maior parte das vezes, mascaram uma opção do professor, o qual se anula como tal por alinhamento ideológico, falta de qualificação, desconhecimento ou medo.

Se questionamos a validade desses argumentos, como podemos explicar as dificuldades em abordar tais temas na escola? As reflexões de Florência Levin, que trata de tal questão no contexto argentino, nos ajudam a pensar em tais dificuldades:

Tenho trabalhado, em diferentes oportunidades, com docentes nos quais gera ansiedade e angústia o fato de trabalhar um tema que, afinal, dependendo das escolas e de sua localização, pode trazer problemas com a direção, problemas com as famílias. Despertar uma história tão viva, tão polêmica, pode despertar reações, reticências, reclamações de diversos atores que compõem a vida da comunidade escolar.<sup>8</sup>

A autora complementa afirmando que, por outro lado, há vários elementos que atentam contra o ensino de História Recente:

---

<sup>7</sup> SILVA, Marco. O historiador, o ensino de História e seu tempo (Notas sobre a problemática da Ditadura no Brasil – 1964-1985). *Antíteses*, Londrina, vol. 2, n.3, jan.-jun. de 2009, p. 33-34.

<sup>8</sup> LEVIN, Florência. Reflexões e perspectivas sobre a história recente argentina. Entrevista concedida a Marlene de Fáveri e Felipe Corte Real de Camargo. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 197-211, jul/dez. 2009.

Uma dessas coisas é que não há, ainda, uma história oficial sobre esse passado, uma história que possa circular mais ou menos como um pacote argumentativo para contar o que ocorreu. Quando existir tal história, provavelmente a História Recente deixe de ser recente. Enquanto for recente, uma de suas características é que haverá múltiplos discursos, que são todos discursos muito polêmicos e que se inscrevem, a si mesmos, em termos polêmicos. A aula tem outras demandas, outros requerimentos, pelo público que atende, pelas próprias características do sistema escolar, que vai mais pelos problemas da aprendizagem e pela idade das crianças que estudam e que recebem essa informação. Elas necessitam e se nutrem, em geral, de discursos mais acabados, como: onde começou? O que ocorreu?<sup>9</sup>

Segundo Levin, existem dificuldades que estão ligadas à formação dos professores e às especificidades próprias ao campo, “como a possibilidade de algum discurso que possa consensuar, que possa circular como um discurso para dar aula.”<sup>10</sup> Portanto, um dos fatores que incidem sobre a atuação dos professores é justamente o fato de que esse passado está *definitivamente* presente; e não está conformado enquanto um discurso “coeso” ou “oficial”. Ao contrário, é matizado por constantes reelaborações e a abordagem do professor, ao aproximar-se de tal temática, não passa apenas pelo contato com a historiografia, mas com a memória social elaborada por diferentes grupos, que trazem à tona dores, lembranças, traumas e controvérsias.

Estabelecer uma comparação em relação à maneira como tem sido a inserção da temática na escola brasileira e na argentina também contribui para pensarmos esta questão por outro ângulo. Houve, por exemplo, no início do período das respectivas transições democráticas, semelhanças (em termos genéricos) quanto ao silêncio oficial, ao despreparo docente para lidar com tal conteúdo ou à falta de políticas educativas que incorporassem esse passado tão recente nos mais variados espaços multidisciplinares da grade curricular.

No entanto, houve, no Brasil, a ausência de elementos compensatórios dessa defasagem escolar em trabalhar o período da ditadura, e que, sim, estiveram presentes na sociedade argentina. Falamos de elementos que, indiretamente e efetivamente, desempenharam a função pedagógica de informar, motivar a procura de mais informação e exigir respostas. Embora as instituições escolares não estivessem preparadas para enfrentar tal demanda social, foram perpassadas por vetores que impactaram a sociedade como um todo e que não foram ignorados na escola, mesmo que, talvez, através de uma simples apropriação informal e empírica. Entre esses vetores podem ser apontados o informe *Nunca Mais*, o emblemático filme *La Noche de los Lápicos*<sup>11</sup> e o simbolismo da *Plaza de*

---

<sup>9</sup> Idem, p. 208.

<sup>10</sup> Idem, p. 208-209.

<sup>11</sup> *La Noche de los Lápicos* (Héctor Olivera, Argentina, 1986, 105 min).

*Mayo*, transformada na *Plaza de las Madres* (através da sua ronda, forma expressiva da sua luta política, sistemática e permanente), os quais permitiram que milhares de jovens argentinos pudessem familiarizar-se com algumas histórias, aspectos e protagonistas do seu passado recente.<sup>12</sup>

O caso das *Madres* é emblemático nesse sentido. Diante da inevitável passagem do tempo e preocupadas em evitar o trunfo dos que impuseram a permanência do silêncio sobre os crimes estatais durante a transição da ditadura à democracia,<sup>13</sup> lutaram e continuam lutando para que a sua morte biológica e o definhamento das suas vozes não seja a antessala do silêncio total, consagrando a impunidade herdada. Assim, geraram e continuam gerando formas de interação, criação e sedimentação de redes sociais que têm sensibilizado boa parte das novas gerações, fazendo com que estas assumam também como suas, as lutas das *madres* e dos seus filhos mortos e desaparecidos. Em massivas manifestações nas quais participam milhares de jovens, ressoa uma poderosa mensagem: “[...] llevaron a nuestros hijos, pero nacimos las Madres. Ellos nos parieron aquí, a esta lucha, *tratamos de ser el puente entre ellos y ustedes*. [...]”<sup>14</sup> Ou seja, elas tomam a iniciativa e o compromisso de não esquecer e de lutar para que outros não sejam vítimas do anestesiamiento imposto, autoassumindo-se como elemento de ligação entre realidades diferentes (mas conectadas, pois são partes de um mesmo processo histórico), e entre protagonistas que não se encontram, fisicamente, na mesma dimensão temporal.<sup>15</sup>

A escola, ao exemplo do que ocorreu no conjunto da sociedade, reconheceu a transcendência daqueles vetores transformados em instrumentos de luta e denúncia e abriu seu espaço para debater, ouvir, refletir sobre eles. Segundo Silvia Finocchio, foi através deles que ocorreu, efetivamente, a entrada do tema no sistema de ensino.

---

<sup>12</sup> FINOCCHIO, Silvia. Entradas educativas en los lugares de la memoria. In: FRANCO, Marina; LEVÍN, Florência (comp.). *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

<sup>13</sup> Praticamente todas as transições do Cone Sul, de regimes autoritários de Segurança Nacional a outros democráticos, foram marcadas por negociações que expressaram um quadro de relação de forças onde os militares impuseram, como condição essencial, o silêncio institucional e a impunidade presente e futura dos seus atos passados. Trocando em miúdos, significou a sonegação de informação sobre o terrorismo de Estado, a imunidade dos seus agentes através de leis de anistia e a interdição ou remoção dos arquivos repressivos. PADRÓS, Enrique Serra. *História do Tempo Presente, Ditaduras de Segurança Nacional e Arquivos Repressivos. Tempo e Argumento*, Florianópolis, n. 1, 19 p., março 2009.

<sup>14</sup> Hebe Bonafini. Discurso pronunciado no Estádio do Ferro, em 1997, por ocasião do vigésimo ano de fundação da organização - 20 Años - Ni un paso atrás!

<sup>15</sup> A alegoria sobre a “ponte”, presente na fala das mães e familiares dos desaparecidos, e da luta da qual estes últimos eram portadores, nos aproxima, tanto pela temática quanto pelo entendimento da importância pedagógica, política e ética do trabalho de resgate, de conexão, apropriação e de reflexão crítica que se deve fazer no espaço escolar, dessa história recente tão complexa e contraditória. Tal afirmação está baseada na percepção de que o silêncio prolongado e o consequente desconhecimento sobre um período histórico tão controverso, passam uma percepção banalizada e desqualificação da importância do mesmo. No sentido societário, impedem que toda uma experiência coletiva de luta e resistência, na sua dimensão diversa e contraditória, possa ser apropriada pelas futuras gerações. Estas podem vir a precisar dessa experiência, no futuro, para enfrentar hipotéticas situações autoritárias e repressivas que, a pesar de indesejadas, não podem, a priori, ser excluídas como possibilidades de um devir histórico que carrega sempre, a possibilidade de continuidades e rupturas; portanto, de avanços e recuos.

No Brasil, algo aproximado ocorreu com a publicação do *Brasil: Nunca Mais*,<sup>16</sup> obra que comoveu a sociedade quando da sua publicação.<sup>17</sup> Inúmeras edições se sucederam de forma vertiginosa e o livro rapidamente se transformou em material lido e divulgado nas escolas por uma geração de professores que acompanhavam as mobilizações populares desde a campanha pela Anistia até chegar, anos depois, às *Diretas Já*. De certa forma, paradoxalmente, o debate produzido pelo *Brasil: Nunca Mais* produziu um efeito enganador. Gerou a ilusão de que era possível discutir o passado imediato, encontrar respostas para tantas perguntas adiadas e esperar por justiça contra os promotores do clima de horror, da tortura, das bombas e dos desaparecidos. O informe, tão rico em informações, se transformou em uma espécie de grande árvore que, porém, impediu de ver o bosque; bosque no qual se escondiam os acordos da Nova República, um presidente da República originário da antiga ARENA, uma Rede Globo que escondia seu passado enquanto reforçava seus vínculos com oligarquias regionais de passado golpista, um Congresso Nacional atravessado pelos interesses daqueles que tinham se beneficiado e participado diretamente do poder no regime anterior, e, obviamente, Forças Armadas não depuradas da Doutrina de Segurança Nacional nem dos crimes cometidos.

Portanto, diferentemente do que ocorreu na Argentina, onde, “[...] ao mesmo tempo em que a escola enfrentava essas dificuldades, as políticas de memória conseguiram sedimentar os sentidos democráticos – e antiditatoriais – do **Nunca Mais** entre os jovens [...]”<sup>18</sup>, no Brasil, ao distanciamento curricular desse passado recente somava-se a política de esquecimento que se institucionalizara junto ao conjunto da sociedade.

Evidencia-se assim que o problema não se restringe ao campo escolar ou às dificuldades impostas pela compreensão da história do tempo presente, mas está relacionado com outras esferas e processos sociais presentes na dinâmica social brasileira. É este ponto que passaremos a discutir nas próximas páginas.

## ***II – O estudo da História Recente do Brasil: limites e possibilidades***

---

<sup>16</sup> BRASIL *Nunca Mais*. Um relato para a História. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

<sup>17</sup> No seu momento, mas com impacto bem secundário em comparação com o *Brasil: nunca mais*, também foram importantes outras duas obras que muitos professores, espontaneamente começaram a levar para o interior das suas aulas. Uma delas era *OSPB: Introdução à Política Brasileira*, (São Paulo: Ática, 1985) de Frei Betto, quem mostrava como era possível realizar uma outra abordagem do que a Ditadura denominava de Organização Social e Política Brasileira. A outra era a coleção em fascículos *Retratos do Brasil* (São Paulo: Editora Política, 1984), uma das primeiras tentativas de passar a limpo, de forma panorâmica, mas abrangente, o período autoritário, desde a perspectiva de um jornalismo investigativo que procurava inserir essa experiência com o processo histórico brasileiro e contribuir no debate sobre a transição coetânea.

<sup>18</sup> FINOCCHIO, op. cit. p. 266.

A impunidade dos crimes estatais cometidos durante a ditadura no Brasil é o principal legado de uma negociação que pautou a transição política da segunda metade dos anos 80. Passados vinte e cinco anos do final da administração Figueiredo, permanecem abertas feridas que o tempo não cicatrizou, embora se apostasse que o *ruído do silêncio constrangedor* calasse as vozes indignadas das vítimas e dos familiares dos que não sobreviveram.

As questões em aberto não são poucas nem superficiais: a abertura dos arquivos repressivos; o esclarecimento sobre o *desaparecimento* dos *desaparecidos*, as execuções e a política de extermínio estatal (caso Araguaia); as ambiguidades da interpretação da Lei de Anistia; as incertezas sobre a morte de João Goulart; a participação brasileira na Operação Condor; a depuração das forças de segurança; as responsabilidades civis no Golpe de 64 e em todo o processo autoritário (político-partidário, midiático, empresarial, diplomático, etc.); a ausência da ação da Justiça. A estas questões, somam-se àquelas elaboradas pelas novas gerações, de acordo com as suas necessidades cognitivas e seus códigos identitários, suas experiências de vida e suas expectativas de futuro.

Novas discussões, metodologias e perguntas têm guiado a produção historiográfica acerca de nosso passado recente e, mais especificamente, acerca dos anos de autoritarismo. Há evidente crescimento e diversificação de pesquisas, facilmente perceptível em uma rápida consulta às listagens de dissertações e teses em andamento ou defendidas nas universidades nos últimos anos. Vale destacar que tal avanço se dá apesar dos limites impostos pela não abertura completa dos arquivos repressivos.<sup>19</sup> Contudo, se a ausência de certos arquivos dificulta a pesquisa histórica e o ensino de tal temática em sala de aula, isso pode ser compensado pela legitimidade socialmente reconhecida e conquistada nas últimas décadas pelos denominados *testemunhos vivos*.

Por um lado, reconhece-se que, nos últimos tempos, mesmo que timidamente, parte da sociedade se mostra mais disposta a pressionar as instituições de ensino e, especialmente, os professores de História, para que abordem o passado recente em sala de aula, permitindo às novas gerações um contato crítico com o período vivido por seus pais e avôs. As vozes daqueles que consideram o silêncio sobre o passado recente uma excrescência do autoritarismo e da sua cultura do

---

<sup>19</sup> Sem ignorar as iniciativas da Secretaria Especial de Direitos Humanos e do Ministério da Justiça durante a administração Luiz Inácio Lula da Silva (destacando particularmente o *Projeto Memórias Reveladas*), deve-se frisar que a demanda pela abertura dos arquivos repressivos continua sem ser atendida, sobretudo se lembramos dos documentos gerados pelas Forças Armadas. Surpreende que, diante da negativa dessas instituições quanto à existência de documentos da sua alçada, periodicamente surgem textos, em sites como o do *Ternuma (terrorismonuncamais.com.br)*, de saudosistas simpatizantes da ditadura e de muitos dos seus agentes repressivos (hoje confortavelmente na reserva), e dos civis associados, detratando figuras públicas conhecidas, de *passado terrorista*, segundo seus autores, contendo informação pontual que confirma o uso privado daquela documentação que se diz, corporativamente, inexistir.

medo, ecoam cada vez mais alto e mais longe. O próprio debate sobre a qualidade da democracia que se pratica, que se vive e que se quer exigem uma correção de rumo sobre esse legado sempre perigoso e antidemocrático. Como avalia Elizabeth Jelin: “[...] as mudanças nos cenários políticos, a entrada de novos atores sociais e as mudanças na sensibilidade social inevitavelmente implicam transformações dos sentidos do passado. [...]”<sup>20</sup>

São produtos do atual momento conjuntural o já citado crescimento de pesquisas acadêmicas, a reedição de uma obra emblemática - o *Dossiê Ditadura no Brasil: mortos e desaparecidos políticos*<sup>21</sup> - e a publicação, pelo Governo Federal, do livro-relatório *Direito à Memória e à Verdade*<sup>22</sup>, as acusações contra o torturador Brilhante Ustra, a concretização do *Projeto Memórias Reveladas*, e já há mais tempo, a publicização dos documentos do “Arquivo do Horror” paraguaio e os documentos desclassificados dos EUA sobre o Cone Sul.

Essa nova relação de forças, que se reflete na disputa pelo direito a inserir a temática no fazer pedagógico, aponta para as escolas e seus docentes de forma peculiar. Tal situação deve ser vista como positiva por parte dos professores, particularmente os de História, pois é um reconhecimento da sociedade que reforça seu papel de interlocutores ou “[...] protagonistas do diálogo dessa mesma sociedade com seu passado. Passado que necessita, de alguma forma, passar a formar parte da sua história [...]” e que, portanto, tem que estar contemplado na grade curricular e nos conteúdos programáticos do sistema educativo. Esta tarefa implica “[...] enorme responsabilidade social [...]” e “[...] deve ser fonte de motivação e estímulo para o docente de história. [...]”<sup>23</sup>.

A questão que se impõe é a de pensar como o conhecimento produzido pelo avanço das pesquisas e pelo aparecimento (e valorização) das testemunhas e suas memórias pode se traduzir numa mudança em relação à forma como tal temática se configura no espaço escolar, em termos de sua presença no currículo e nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, é importante destacar que – contrariando os argumentos de que se o conhecimento ainda não é conclusivo não deve estar dentro da escola - o avanço das pesquisas já permitem algumas generalizações e estas vêm sistematicamente demonstrando que, se é bem verdade que ainda falta muito por descobrir sobre o período autoritário, as tendências gerais do mesmo, bem

---

<sup>20</sup> JELIN, Elizabeth. Los trabajos de la memoria. Madrid: Siglo XXI, 2002. p. 66-67.

<sup>21</sup> COMISSÃO DE FAMILIARES DE MORTOS E DESAPARECIDOS POLÍTICOS. Dossiê Ditadura: Mortos e Desaparecidos Políticos no Brasil (1964-1985). São Paulo: IEVE : Imprensa Oficial, 2009.

<sup>22</sup> BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. *Direito à Memória e à Verdade*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

<sup>23</sup> ARRIETA, Lucía; PALUMBO, Leticia. Una mirada acerca de la enseñanza de la historia reciente. Contrapunto de discursos y desafíos a las prácticas. In: ZAVALA, Ana (coord.) *Escenarios del pasado: la histori(ografí)a en la voz de los profesores*. Montevideo: Biblioteca Nacional : CLAEH, 2009. p. 40.

como seus aspectos essenciais, são conhecidos. Tal afirmação não significa desconhecer que a eventual abertura de novos arquivos oficiais ou o acesso a novos depoimentos de ex-integrantes do sistema repressivo possam apresentar, efetivamente, dados qualitativos que, extrapolando demandas e interesses particulares (por exemplo, das famílias dos desaparecidos), contribuam para maior precisão de algumas análises. Porém, o mais importante é reconhecer que não há motivo científico que justifique continuar adiando a implementação consequente de estudos sobre ditadura nos espaços escolares.

Além disso, o desenvolvimento historiográfico sobre temas como o das experiências traumáticas, as formas reparatórias sobre as vítimas que sofreram o que hoje se entende consensual e juridicamente como crimes de lesa humanidade, e a circularidade da acumulação do aprendizado sobre as práticas repressivas e os mecanismos de resistência, conferem maior amplitude de horizontes explicativos e motivação à análise possível de ser desenvolvida no interior da sala de aula. Assim, o estabelecimento de relações com grandes temas da História Contemporânea do século XX, com os quais há maior familiaridade, pode ser um outro caminho de aproximação inicial ao tema das Ditaduras do Cone Sul. A retomada do Nazismo, do Fascismo, das intervenções estadunidenses na América Latina e no Terceiro Mundo, entre outros, podem funcionar como ponto de partida para exercícios comparativos, vinculadores, conectivos. Igualmente, explorar informações, notícias, manchetes, imagens que tratam de outros casos contemporâneos (o golpe contra o presidente Zelaya, em Honduras), ou sobre a evolução dos processos de recuperação da Memória, da Verdade e da Justiça em outros países do Cone Sul, pode funcionar como fator motivador do fazer pedagógico específico da aula de História e da abordagem do passado.

Um dos caminhos para entrar na especificidade do conteúdo, pode ser o trabalho dos contrastes, a partir de uma história que destaque como os espaços escolares eram enquadrados a partir de uma variedade de mecanismos que inibia uma série de práticas e conhecimentos no cotidiano escolar. Assim, resgatar que durante o período discricionário foi inculcado um civismo militarizado, disciplinador e ufanista. Informar que era obrigatório cantar o hino nacional uma vez por semana, içar a bandeira nas datas pátrias, estudar algo denominado Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Lembrar que a história contemporânea mal-chegava à Segunda Guerra Mundial e que os livros didáticos de História eram extremamente superficiais, abusando de uma apresentação esquemática para facilitar a *decoreba*, com o recurso de ilustrações e histórias em quadrinhos de muito mau gosto e destacando as ações de grandes personagens (opção duplamente lamentável: por ser uma história de grandes personagens e pelos personagens escolhidos). Enfim, destacar que era uma escola

que, direta ou indiretamente, sofria a censura (e muito mais a autocensura, institucional e/ou individual) e que parte dos professores sentiam-se tolhidos e com medo durante o desempenho da sua função.

Sabemos bem que diretrizes tecnicistas e práticas pedagógicas funcionalistas, além de ajudarem a esvaziar o caráter formador da escola brasileira pela qual tinham passado as gerações anteriores que tinham tido o privilégio de frequentar a escola, ofereciam argumentos que apontavam como moderno o que na prática era retrocesso em termos de sistema de ensino. Na prática, tratava-se de uma escola que estimulava a memorização e a especialização em *questões de cruzinhas*, a fidelidade ao livro didático e consagrava a palavra inquestionável do professor. Como muito bem coloca Sílvia Finocchio, ao refletir sobre a realidade da escola argentina em tempos de ditadura: “[...] *uma espécie de pedagogia da neutralidade dava lugar ao medo fortalecendo os freios ao tratamento de questões polêmicas.* [...]”<sup>24</sup> Acreditamos que a adequação à realidade brasileira do contexto escolar da ditadura é mais do que pertinente.

### ***III - A Escola e as perspectivas e desafios diante da Desmemória e da História do Tempo Recente***

A problemática da História Recente vincula-se a uma outra questão, também fundamental, e que tem sido alvo de intensa preocupação e reflexão dos especialistas: a tensão entre o lembrar e o esquecer. No caso das ditaduras do Cone Sul, a questão do esquecimento relaciona-se a uma ação institucional de *esquecimento organizado e induzido*, ou seja, de políticas estatais oficiais que impõem a desmemória “de cima para baixo”. O desconhecimento de parte de um passado, diante dos pactos de silêncio oficiais e instituídos e da inacessibilidade das fontes, impedem a elaboração e seleção de lembranças. O esquecimento é um exercício mental que, individualmente, funciona como uma espécie de filtro que permite restringir certas lembranças ao essencial. Entretanto, o *esquecimento organizado e induzido* é um fenômeno de controle social e de sonegação coletiva de um passado específico, o que impede a elaboração, consolidação e transmissão de uma memória e identidade comum.

Memória e história constituem um binômio de relação complementar e complexa. A memória age como estímulo na elaboração da agenda da pesquisa histórica, tanto pode ser reveladora de indícios até então desconhecidos, quanto fonte direta para a investigação científica; enquanto que a história permite aferir, questionar e aprovar criticamente os conteúdos das memórias, e isto ajuda na tarefa de

---

<sup>24</sup> FINOCCHIO, Silvia. Entradas educativas en los lugares de la memoria. In: FRANCO, Marina; LEVÌN, Florencia (comp.). *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, 2007. p. 264.

narrar e transmitir memórias criticamente estabelecidas e aprovadas, ou seja, confere-lhe o reconhecimento científico.<sup>25</sup>

Segundo Federico Lorenz a escola e a sala de aula são os lugares por excelência construídos e legitimados para o exercício da memória e sua transmissão.<sup>26</sup> Mas trata-se de um trabalho árduo, pois é necessário cogitar a análise crítica de relatos cristalizados, diversos e até confrontados. Também implica ser cauteloso com o que é dado como acabado e definitivo quando podem existir, ainda, variáveis desconhecidas, fruto, inclusive, da sonegação oficial de documentos e informações. Igualmente, é necessário muito cuidado com a valorização política e ética no momento da interpretação.

A valorização de testemunhas e da sua intervenção no debate público, independente de terem sido protagonistas ou anônimos contemporâneos dos acontecimentos, torna mais complexa e multifacetada a análise do historiador. Em outras palavras, o simples, mas legítimo *ato de testemunhar*, permite enriquecer conteúdos, sensibilizar alunos de todas as idades, tornar viva uma dinâmica histórica que de outra forma pode parecer muito distante (em termos temporais ou de realidade vivenciada pelos discentes); em síntese, permite *humanizar* intrincadas problematizações. Trata-se de um belo antídoto para contrapor a omissão institucional e o “pacto de silêncio” das Forças Armadas; entretanto, a contribuição da testemunha implica, para o docente, em ter muita cautela e discernimento quanto ao que é dito e lembrado; ou seja, todo depoimento precisa ser colocado, sempre, em perspectiva histórica.

Além disso, o docente é portador de uma experiência pessoal que não inibe ao entrar em uma sala de aula, embora possa discipliná-la. Da mesma forma, não deve interditar a possibilidade de incorporar as experiências das quais são portadores seus alunos (síntese indireta da comunidade que dá sentido àquela escola); ou seja, deve estimular a inserção das histórias de vida daqueles que interagem com ele, com o conteúdo programático em questão e com as formas de sociabilidade que se desenvolvem no espaço escolar. Isso deve levá-lo a refletir sobre os diálogos resultantes entre tantas experiências interagindo. A origem familiar, os deslocamentos geográficos, a história de pais e avós, a situação socioeconômica pregressa e a realidade social atual, tudo isso faz parte de um conjunto de informações que pode potencializar as formas de vinculação com um passado ainda muito presente em desdobramentos e impactos.

---

<sup>25</sup> JELIN, op. cit., p. 66-67.

<sup>26</sup> LORENZ, op. cit., p. 6.

Portanto, simultaneamente à operação de dar inteligibilidade a um passado pouco conhecido (a história recente da Ditadura Civil-Militar), é possível ao docente, através do trabalho formal em sala de aula, ampliar o compromisso social com a memória coletiva. Desta forma abre a possibilidade de incorporar novos sujeitos sociais e suas experiências de vida, procurando inseri-los em um processo histórico onde recuperem o rol de protagonistas, papel geralmente negado ou secundarizado pela história oficial, que seguidamente os apresentou distantes dos acontecimentos e reduzidos a simples condição de espectadores passivos.

O professor que atua no âmbito escolar, precisa relacionar-se de forma cotidiana com o campo da História Recente. Uma das condições para que isso ocorra é a predisposição de manter-se constantemente informado e conectado a fontes de informação sérias, confiáveis, atualizadas e críticas. De posse da informação deve questionar criticamente materiais *jornalísticos* ou de divulgação massiva pouco aprofundados ou ideologizados, colocando em perspectiva novos depoimentos ou juízo de valores que vem a público, e incorporando, na sua prática cotidiana, novos instrumentos de trabalho (elementos conceituais, novidades editoriais, documentários, material acessível na rede mundial de computadores).

Mas, principalmente, a grande contribuição que o docente escolar poder realizar é a criação de estratégias didáticas para o tratamento dessa temática na escola. Ninguém melhor do que ele para: ter a sensibilidade do que pode ou não ser dito ou mostrado; aferir de que forma podem ser construídas *pontes* entre o conteúdo e seus alunos; gerar atração e reflexão sobre o que é proposto; potencializar espaços e metodologias interativas que extrapolem os materiais disponibilizados e estimulem uma produção textual autônoma e própria dos discentes.

É inegável, nos tempos que correm, que uma das funções mais significativas que a escola deve assumir é a de estimular a leitura crítica daquilo que a mídia coloca através dos seus diversos veículos e suportes. Na prática, a mídia pode ser uma aliada, em determinadas ocasiões. Porém, muitas vezes, ela presta um desserviço diante da superficialidade dos seus conteúdos e a deturpação que produz através de manchetes sensacionalistas ou afirmações contundentes sobre notícias fragmentadas, provisórias ou não checadas. É comum que muitos meios de comunicação nem sempre apresentem contrapontos ou lhes ofereçam um tratamento ampliado e equilibrado; é nesse momento que o trabalho do professor em sala de aula ganha maior realce e torna-se estratégico e desmistificador. Questionar manchetes, desenvolver formas de ler nas entrelinhas, identificar as forças em pugna e o alinhamento explícito ou implícito das corporações midiáticas são ações que compõem o cenário de outro campo de atuação

extracurricular docente, interconectado, simultaneamente, com a realidade concreta e a dinâmica do Tempo Presente.

#### ***IV - O “Direito à memória e à verdade” na perspectiva de uma educação para os direitos humanos***

No que se refere ao ensino do passado recente, a abordagem sobre as experiências autoritárias está vinculada também a outra perspectiva: a educação em e para os direitos humanos.

A questão dos direitos humanos vem ganhando um destaque cada vez maior na contemporaneidade, e a própria definição sobre o significado de tal conceito tem sido ampliada e complexificada.<sup>27</sup> Maria Victoria Benevides chama a atenção para a dimensão histórica dos direitos humanos; isso significa pensar que as concepções acerca do que são direitos se modificam com o passar do tempo, forjadas pelos diferentes processos históricos vividos pelos grupos e sociedades. Assim, os direitos humanos reivindicados pelos revolucionários franceses não são exatamente os mesmos que hoje pautam as lutas contemporâneas. A autora cita como exemplo o direito à orientação sexual, impensável há vinte anos, mas que hoje integra o núcleo daqueles direitos vistos como fundamentais. Dentro desse panorama se insere também a conquista do reconhecimento da memória e da verdade como direito humano da cidadania e dever do Estado.

No caso do Brasil, a questão da afirmação e da promoção dos direitos humanos, de forma geral, e do direito à memória e à verdade, em particular, enfrenta uma série de barreiras e é marcada por inúmeras contradições e conflitos. Um exemplo destas contradições pode ser visualizado recentemente, em função das polêmicas envolvendo o novo Programa Nacional de Direitos Humanos, apresentado em dezembro de 2009 pelo Governo Federal. Elaborado com a participação de inúmeras entidades, associações e organizações não-governamentais, o PNDH ganhou significativo espaço na mídia e tornou-se o centro de um amplo debate, protagonizado por diferentes grupos sociais, como militares, ativistas e setores da grande imprensa. Entre os pontos polêmicos estavam àqueles que remetem às cicatrizes do período autoritário, como a reivindicação do acesso a todos os arquivos e documentos produzidos durante sua vigência e a criação de uma Comissão Nacional da Verdade, constituída para “examinar as violações de Direitos Humanos praticadas no contexto da repressão política no

---

<sup>27</sup> Segundo Maria Victoria Benevides, em primeiro lugar, é importante ressaltar o caráter universal e natural dos direitos humanos; ou seja, são todos aqueles direitos que são comuns a todos os homens, independente de sua cor, nacionalidade, orientação sexual, religião ou classe social. De acordo com a autora, são naturais, também, “porque existem antes de qualquer lei, e não precisam estar especificados numa lei, para serem exigidos, reconhecidos, protegidos e promovidos.” BENEVIDES, Maria Victoria. *Cidadania e Direitos Humanos*. USP: Instituto de Estudos Avançados. Disponível em: [http://www.iea.usp.br/artigos op cit](http://www.iea.usp.br/artigos/op%20cit), p. 2.

período”.<sup>28</sup> Após ser duramente criticado pela grande imprensa e pelas Forças Armadas, o governo alterou a proposição inicial e editou um decreto descaracterizando a Comissão enquanto instrumento de apuração dos fatos relativos à repressão política ou de responsabilização dos agentes envolvidos com os crimes de lesa-humanidade cometidos no período.

Tais polêmicas evidenciam ainda mais a importância – e a complexidade – da discussão sobre os direitos humanos no país. Diante desse cenário, vale destacar os inúmeros esforços que vêm sendo realizados no sentido de pensar propostas efetivas para a afirmação de uma cultura dos direitos humanos. Entre estas propostas, estão aquelas que partem da perspectiva da construção de uma educação em direitos humanos, percebendo a escola enquanto um espaço privilegiado para a difusão e promoção destes direitos. Nesse sentido, a partir das pressões de diferentes atores sociais, tal pauta foi incluída nas indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>29</sup> e dos PCN’s, bem como em cartilhas e materiais didáticos produzidos e distribuídos pelo Ministério da Educação. Mais recentemente, partindo-se das demandas e da articulação de escolas, professores, universidades, entidades e organizações governamentais e não-governamentais, foi criado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)<sup>30</sup>, que propõe, entre suas ações programáticas, a inserção dos direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica.<sup>31</sup>

No que concerne à questão do direito à memória e à verdade, o Plano prevê, no item relativo às Instituições de Ensino Superior, “estimular nas IES a realização de projetos de educação em direitos humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil, fomentando a pesquisa, a produção de material didático, a identificação e organização de acervos históricos e centros de referências” e “inserir a temática da história recente do autoritarismo no Brasil em editais de incentivo a projetos de pesquisa e extensão universitária.” O Plano prevê ainda, no que se refere ao eixo Educação e Mídia, “inserir a

---

<sup>28</sup> PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS (PNDH-3). Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010. O Programa pode ser consultado em sua íntegra na página <http://www.sedh.gov.br>.

<sup>29</sup> As *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* determinam que a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo, entre outros aspectos, a Política da Igualdade, “tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.”

<sup>30</sup> O referido Plano é fruto do trabalho do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, instituído em 2003 pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos e composto por uma série de entidades, representantes dos poderes públicos e organizações não-governamentais.

<sup>31</sup> PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: [http://www.presidencia.gov.br/estrutura\\_presidencia/sedh/promocaodh/](http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/promocaodh/)

temática da história recente do autoritarismo no Brasil em editais de incentivo à produção de filmes, vídeos, áudios e similares, voltada para a educação em direitos humanos.”<sup>32</sup>

Por outro lado, o recém lançado Programa Nacional de Direitos Humanos, também segue este caminho. No *Eixo Orientador VI: Direito à Memória e à Verdade*, indica como “Objetivo Estratégico I: Incentivar iniciativas de preservação da memória histórica e de construção pública da verdade sobre períodos autoritários”, e aponta para uma ampliação da inserção de tal temática na sociedade, através da criação de centros de memória sobre a repressão política e de “observatórios do Direito à memória e à verdade” em diversos pontos do país. Está acordada também a criação de um portal que incluirá o livro-relatório “O direito à memória e à verdade”, “ampliado com abordagem que apresenta o ambiente político, econômico, social e principalmente aspectos culturais do período”, e serão “distribuídas milhares de cópias desse material em mídia digital para estudantes de todo o País.”

No que diz respeito ao ensino, o Plano prevê “Desenvolver programas e ações educativas, inclusive a produção de material didático-pedagógico para ser utilizado pelos sistemas de educação básica e superior sobre o regime de 1964-1985 e sobre a resistência popular à repressão”, sob a responsabilidade da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e dos Ministérios da Educação, Justiça, Cultura e Ciência e Tecnologia.

Não há dúvida que a elaboração e publicação do PNEDH e do PNDH-3 se constituem em um avanço. As ações propostas nestes documentos abrem novas perspectivas, tanto para o ensino dessas temáticas na escola quanto para sua presença em outros espaços de educação não formal e em diferentes meios de produção/difusão de informações. Quanto ao seu impacto efetivo, temos que reconhecer, no entanto, que geralmente há uma discrepância entre os objetivos das políticas oficiais e a prática nas escolas - principalmente pelas dificuldades materiais e por uma relativa autonomia que gozam os sujeitos sociais dentro de cada instituição escolar.<sup>33</sup> Buscar formas para que tais ações sejam efetivadas – e apropriadas - pela comunidade escolar, é mais um desafio que se impõe.

### ***Reflexões finais: o compromisso ético com a sociedade e com a História***

A falta de respostas concretas para as questões que conectam o passado recente da ditadura com o nosso atual presente constitui uma forma direta de persistir na punição contra os familiares dos

---

<sup>32</sup> Idem.

<sup>33</sup> ZIBAS, Dagmar. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, jan/fev/mar/abr de 2005, n. 28, p. 24 - 36. p. 28.

mortos e desaparecidos, os sobreviventes e todos aqueles que se consideram vítimas daquele passado discricionário. Mas a omissão e o desrespeito à história, à memória e à justiça é também uma forma de agressão indireta contra as gerações mais novas, pois, como já foi evidenciado, a estas lhes é sonogado o conhecimento e a experiência das gerações anteriores, experiência que constitui história e que pertence a um passado comum que deve ser reconhecido pela história. A persistência institucionalizada do silêncio oficial apresenta-se como fator de desconexão entre gerações, ao nível da história e da experiência da identidade política.

O passado recente pode ser incômodo, problemático e fonte de mal-estar. Porém, quanto mais se demorar em encará-lo de frente, mais fantasmagórico ou banalizado ele pode se tornar. Pode até ocorrer algo pior, que daqui a pouco se torne tão inofensivo que sequer cause indignação desde um horizonte de consolidação democrática e defesa das liberdades e dos direitos humanos. Cabe lembrar as palavras de Yerushalmi<sup>34</sup> para quem um componente central do compromisso profissional do historiador é resgatar um passado, poucas vezes reconhecível pela tradição ou pela memória social.

A experiência de quem trabalha a História Recente demonstra a quantidade de dificuldades e desafios comuns que são enfrentados em todos os países onde se carrega o lastro das Ditaduras de Segurança Nacional. Trabalhar com um passado vivo é muito complexo, até porque, muitos dos então protagonistas se projetaram no futuro, ou seja, o atual presente, ocupando posições públicas de destaque. Apesar das dificuldades, novas possibilidades se vislumbram no horizonte, potencializadas por novas percepções e sentidos atribuídos àquelas experiências históricas, por políticas governamentais (que, embora insuficientes, constituem-se como avanços) e pelas vitórias (ainda que parciais) conquistadas por familiares de mortos e desaparecidos políticos e organizações de direitos humanos que, na contramão da omissão e do silenciamento, insistem na luta pelo direito à memória e à verdade. Além disso, a própria percepção de que este direito à memória e à verdade constitui-se enquanto um dos direitos humanos fundamentais, e os avanços percebidos na construção de políticas públicas comprometidas com a sua afirmação e difusão, apontam para outras formas de enxergar (e ensinar) as histórias e memórias da ditadura no Brasil.

Talvez a equação fundamental esteja colocada na dúvida se a existência de uma maior consciência a respeito da própria história resguarda a sociedade de sofrer processos semelhantes no futuro. Em outras palavras, se concordamos que o dever de memória gera consciência histórica e de que esta é um mecanismo de defesa para uma sociedade que, no passado recente, sofreu o terror de

---

<sup>34</sup> YERUSHALMI, Yosef H. Reflexiones sobre el olvido. In: YERUSHALMI, Yosef H. et al. Usos del olvido. Buenos Aires: Nueva Visión, 1989.

Estado, então, o papel da escola e o papel docente passam a ser profundamente estratégicos para a consolidação da percepção de cidadania e da própria democracia. E isto é a constatação do caráter decididamente político na intenção docente de trabalhar a História Recente.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> LORENZ, op. cit., p. 7.