

# O PESO DO PASSADO: A HISTÓRIA DAS DITADURAS NOS CURRÍCULOS DE SÃO PAULO E BUENOS AIRES

## THE WEIGHT OF THE PAST: DICTATORSHIPS' HISTORY UPON THE CURRICULA OF SÃO PAULO AND BUENOS AIRES

Juliana Pirola da Conceição Balestra<sup>1</sup>

### RESUMO

O artigo apresenta os resultados de uma extensa investigação em documentos oficiais, programas curriculares e materiais didáticos que normatizam o ensino de história e o processo de escolarização nas cidades de São Paulo, no Brasil, e Buenos Aires, na Argentina, desde o fim dos últimos regimes ditatoriais até a atualidade. O objetivo é oferecer indícios que ajudem perceber o peso da história das Ditaduras nas políticas públicas de construção de memórias na região, via ensino de história, que terminam por estabelecer o que deve ser lembrado e o que pode ser esquecido no processo de construção de memórias sobre o período. Para a análise dos documentos, fez-se uso dos apontamentos de Ivor Goodson e Gimeno Sacristán sobre os currículos oficiais, enquanto *prescrições*, que envolvem místicas importantes sobre o papel do Estado, da escolarização e da sociedade no processo de aprendizagem. O modo como se representa o passado nessas prescrições, por sua vez, foi interpretado a partir das contribuições dos estudos de Serge Moscovici e Denise Jodelet sobre as *representações sociais*, relacionadas ao processo pelo qual o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social.

**Palavras-chave:** Ensino de história. América Latina. Ditaduras.

### ABSTRACT

This article presents the results of an extensive research in educational laws, curricular guidelines and didactic material that regulate the history teaching and the schooling process in the cities of São Paulo, Brazil, and Buenos Aires, Argentina, since the end of the last dictatorial regimes to the present. The purpose is to offer evidences that help to understand the weight of the Dictatorships' history in the public policies of memory, through history teaching, which end up establish what should be remembered and

---

1 Professora Adjunta do Curso de História - Licenciatura da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), Foz do Iguaçu, PR, Brasil. Doutora em Educação. E-mail: jupirola@yahoo.com.br

what can be forgotten in the memory building process over the period. For the analysis of the documents, it was made use of Ivor Goodson's and GimenoSacristán notes on official curricula while prescriptions, that sustain important mystique about State role, of schooling and society in the learning process. The model that represents the past in these curricula, in its turn, was interpreted after the contributions of Serge Moscovici's and Denise Jodelet's studies on social representations, related to the process in which the knowledge about the past is generated, transformed and projected in the social world.

**Keywords:** History teaching. Latin America. Dictatorships.

Há alguns anos, uma amiga que voltava de sua primeira viagem a Buenos Aires comentou que, ao caminhar pelas ruas da cidade, ora traçava paralelos com o Brasil, ora tomava distâncias abissais. O que mais lhe impressionou foi a valorização da história e da memória observada na manutenção das construções arquitetônicas da cidade e, sobretudo, na constante relação entre passado e presente estabelecida em situações comuns do cotidiano. Ela se surpreendeu que em um bar, às 3h da manhã, as pessoas assistiam a um VT da copa de 1986 e chegou a dizer que parecia que “todos andavam com o peso do passado nas costas”.

Esse “peso” a que ela se referia continha um misto de fardo e nostalgia. O fardo de não esquecer, de assumir e recordar o passado, a história, com erros e acertos, pessimismos e otimismo, diante das sucessivas crises econômicas, dos golpes militares e do *terrorismo de estado*. A nostalgia é dos tempos que se consagraram como áureos na memória dos portenhos, época em que a cidade era considerada um pedaço da “Europa” da América do Sul, com toda a sua efervescência cultural e intelectual. O que me chamou a atenção é que ela disse isso pensando no Brasil e nos paralelos que ela traçava a partir de suas observações sobre os modos de se relacionar com o passado na cidade de Buenos Aires. “Eles andam com o peso do passado nas costas”. E nós, não carregamos esse “peso”? Não levamos o passado nas costas? Vivemos só no presente olhando para o futuro?

A partir daí, também comecei a traçar paralelos entre o que ela disse e uma pesquisa realizada sobre o ensino de história das Ditaduras em São Paulo e Buenos Aires<sup>2</sup>, porque as análises estabelecidas

<sup>2</sup> A pesquisa foi realizada sob a orientação da Profa. Dra. Ernesta Zamboni, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP. Os resultados formam parte de uma Tese de Doutorado intitulada “O peso do passado: currículos e narrativas no ensino de história das Ditaduras de Segurança Nacional em São

revelaram que o *peso do passado* atua de forma diferente nas maneiras de ver, sentir e agir sobre a própria história nas duas cidades, ora confirmando, ora contrapondo as representações de que o Brasil estaria voltado para o *futuro*, enquanto a Argentina estaria voltada para o *passado*. Representações que não estão presentes apenas nos comentários da minha amiga, mas também em estudos consolidados que enfrentaram o desafio de pensar, de modo comparado, o Brasil e a Argentina (GRIMSON, 2007; DEVOTO, FAUSTO, 2008).

Contudo, o *peso do passado* ao qual me refiro não se trata nem de fardo, nem de nostalgia, mas de “força”, de “importância” dada ao passado refletido como história na tomada de decisões no presente (Ex.: Uma personalidade de “peso”; Uma história de “peso”). O passado em questão, enquanto recorte historiográfico, é a história das Ditaduras civil-militares de Segurança Nacional da segunda metade do século XX<sup>3</sup>, que atravessou tanto o Brasil quanto a Argentina, assim como a muitos outros países latino-americanos, de modo a nos conectar. Como se o nosso passado, e talvez também o nosso presente e o nosso futuro, estivessem interligados. Uma história partilhada, com potencial para construir identidades e gerar empatia entre aqueles que se sentem parte dela. Ambas as cidades, São Paulo e Buenos Aires, passaram por experiências semelhantes em um mesmo período: as Ditaduras de Segurança Nacional, o terrorismo de Estado e a prática do desaparecimento, mas se relacionam de forma diversa à sua história, com práticas distintas para lembrar, reparar ou esquecer esse passado (BAUER, 2015).

As Ditaduras atravessaram de maneira distinta cada país, e cada cidade, tanto em extensividade quanto em intensividade, o que certamente interfere nos modos de se relacionar com ela, como aponta Caroline da Silveira Bauer (2015). No Brasil, a ditadura permaneceu vinte e um anos no poder (1964-1985), enquanto, na Argentina, a última ditadura teve a duração de sete anos (1976-1983). Durante esse período, na Argentina, o número de mortos e desaparecidos políticos está estimado em 30 mil. No Brasil, a lista oficial possui 362 nomes. Isso levou uma série de pesquisadores a

---

Paulo e Buenos”, defendida no em 2015 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp.

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

empreenderem tentativas de explicar suas semelhanças e diferenças, especialmente no que concerne às formas de autoritarismo e a relação com a sociedade civil<sup>4</sup>. O fato é que, em ambos os países, o terrorismo foi aplicado de forma sistemática pelo Estado, com abrangência internacional, utilizando-se de métodos físicos e psicológicos para exercer essa violência frente a grupos previamente definidos, mas que careciam de especificidade: os subversivos. Para Bauer (2015), essa pode ser considerada uma especificidade das ditaduras civis-militares na região, em que o Estado, que deveria zelar pela proteção dos seus cidadãos, era justamente quem os atacava.

Do mesmo modo que a história, as políticas de memória também se distinguem nos dois países. Para entender este processo, é preciso considerar os diversos elementos da relação entre a história e o seu ensino, que envolvem tanto a formação histórica quanto a cultura histórica que se forma a partir dela, tendo a construção de memórias como eixo norteador. Neste trabalho, o foco está na formação histórica promovida pela escola, via ensino de história, a partir de sua *dimensão curricular*, com a incorporação de políticas públicas para o ensino, que terminam por estabelecer o que deve ser lembrado e o que pode ser esquecido sobre o período.

A pesquisa foi realizada entre junho de 2012 e novembro de 2014 e envolveu a realização de uma extensa investigação em documentos oficiais, programas curriculares e materiais didáticos que normatizam o ensino de história e o processo de escolarização nas cidades de São Paulo e Buenos Aires, desde o fim dos regimes ditatoriais até a atualidade. O objetivo era entender como este passado se apresenta para ser ensinado como conteúdo de ensino, o seu peso e as representações que mobiliza no presente. Com isso, espera-se oferecer indícios que ajudem a perceber certos traços comuns que São Paulo e Buenos Aires partilham com outras cidades latino-americanas.

Da cidade de São Paulo, os currículos analisados foram: a Proposta Curricular de 1992, a Proposta Curricular de 2007/2012 e os "Cadernos de São Paulo". De Buenos Aires, foram analisados

---

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

o “Diseño Curricular para la Educación Primaria Común/1986”, o “Diseño Curricular para la Escuela Primaria/2004”, os “Contenidos para el Nivel Medio/2009” e os “Aportes para el desarrollo curricular/2010”. Além disso, também foi necessário considerar a dimensão nacional destas políticas curriculares, ainda que a análise das políticas públicas nacionais para a construção de memórias sobre o período já tenham sido publicadas em outro trabalho (BALESTRA, 2016).

Cabe destacar que, do mesmo modo como cada cidade se relaciona de maneira distinta com seu passado e suas histórias, as políticas públicas para o ensino da história também seguem lineamentos diferentes em cada cidade. Por isso, ao abordar os currículos e as leis educacionais, foi necessário contextualizar os documentos analisados em suas dimensões políticas de construção e funcionamento. E, tendo em vista que os fatos não narram a si mesmos e que as representações sociais mobilizadas nesses documentos são sempre representação *de alguma coisa* (objeto) e *de alguém* (sujeito), revelando as características não só do objeto a que se referem, mas também dos sujeitos que as elaboram e nela se manifestam, neste artigo serão destacados os autores das propostas analisadas e o contexto político no qual estão inseridos.

Para a análise desses documentos, fez-se uso dos apontamentos de Ivor Goodson(1997, 2007) e Gimeno Sacristán(1998) sobre os currículos oficiais, enquanto *prescrições*, que envolvem místicas importantes sobre o papel do Estado, da escolarização e da sociedade no processo de aprendizagem. O modo como se *representa* o passado nessas prescrições, por sua vez, foi interpretado a partir das contribuições dos estudos de Serge Moscovici (2003) e Denise Jodelet (2001) sobre as *representações sociais*, relacionadas ao processo pelo qual o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social.

## **CURRÍCULOS, IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA**

A pergunta sobre o peso do passado na orientação do presente traz consigo o questionamento sobre os modos como se *representa* esse passado ou como ele se faz presente. O que se lembra? Como

se lembra? Quais recursos se utilizam? Não se trata efetivamente do que se passou, mas das ideias que se constroem sobre o que aconteceu, conferindo-lhe significações, “algo” que se estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido. São, portanto, *representações*, no sentido estrito do termo, porque permitem evocar ideias sempre inapreensíveis em sua globalidade.

Na Psicologia Social, as representações constituem o fundamento do sentimento de identidade, pois são o arcabouço a partir do qual orientamos a interpretação do mundo a nossa volta e as nossas próprias experiências. Para Serge Moscovici (2003), essas *representações* são *sociais*, pois estão relacionadas ao processo pelo qual o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará a orientação no mundo material e social e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos da interpretação do mundo e da história social de cada um. Denise Jodelet (2001) destaca ainda o caráter prático das representações, orientadas para a ação e para a gestão da relação com o mundo, de modo a interpretá-lo, posicionar-se frente a ele e tomar decisões.

Em São Paulo e Buenos Aires, duas das maiores cidades latino-americanas que foram diretamente afetadas pelas Ditaduras de Segurança Nacional, as diferenças no modo de representar esse passado interferem diretamente nas relações que se estabelece com ele, servindo como princípio de ação para o presente e, já em alguns casos, conferindo-lhe novos futuros. Em São Paulo, onde a história das ditaduras aparece apenas como mais um conteúdo a ser estudado, sem qualquer relação com o presente, grande parte dos jovens não se identifica com esse passado e ele perde sua capacidade de perspectivar e orientar o presente. Parece que, em São Paulo, e talvez no restante do Brasil, como já indicaram alguns estudos, a reflexão sobre as ditaduras entre as novas gerações ainda não se tornou um problema, mas quando pessoas que não viveram a fase adulta no período se reúnem em manifestações para pedir a “volta” da ditadura, o reflexo do descaso começa a assustar. Mesmo que essas manifestações não contem com adesões expressivas, elas refletem o desconhecimento sobre o passado no país, o que gera distorções nas interpretações e permite todo tipo de manipulação.

Em ambas as cidades, o peso desse passado depende da forma como ele é assumido como política pública pelos processos de formação histórica, entre eles a escolarização e o ensino de história.

Ivor Goodson (2007) aponta que os currículos oficiais, enquanto prescrições, envolvem místicas importantes sobre o papel do Estado, da escolarização e da sociedade na aprendizagem "primária", a partir da crença de que é possível definir, imparcialmente, os principais ingredientes do desenvolvimento do estudo e, então, ensinar os vários segmentos e sequências de uma forma sistemática. Mais especificamente, ele afirma que uma mística sustenta que a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária. Ainda que isso não seja comprovado na escolarização como prática, a utilização de currículos oficiais e políticas públicas para o ensino como fontes de pesquisa permite observar os processos de enquadramento de memórias, na interseção do político com o cultural, refletindo traços da sociedade que o produz, da cultura que circula ao seu entorno e da que regula suas práticas de uso. São, portanto, instrumentos privilegiados de comunicação da *história a ser ensinada* e de elaboração e divulgação de memórias e identidades na investigação da educação como estratégia política de difusão e consolidação de representações, à medida que muda, na sociedade, a função da história.

Para Gimeno Sacristán (1998), trata-se de uma *potencialidade simbólica* que o currículo assume, tão importante de ser investigada quanto a forma como se efetivam essas propostas, pois, além de prescrever conteúdos e metodologias de ensino, eles podem influenciar materiais didáticos, práticas de avaliação e as formas como o poder público define suas relações com as instituições escolares.

## AS DITADURAS NOS CURRÍCULOS DE SÃO PAULO

A cidade de São Paulo, capital do Estado de São Paulo, concentra a maior rede de ensino da América Latina, com mais de dois milhões de estudantes matriculados nos diferentes níveis e modalidades de ensino<sup>5</sup>. As bases legais do sistema educativo da

5 Dados do Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo Educacional de 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo->

cidade estão estabelecidas na “Lei Orgânica do Município de São Paulo”, promulgada em 04 de abril de 1990, seguindo os princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988. A lei segue em vigor até o presente e estabelece a obrigação de se elaborar uma proposta educacional específica para a cidade, respeitando a legislação nacional.

Atualmente, a cidade de São Paulo conta com mais de 2.700 escolas públicas, distribuídas nas redes municipal, estadual e federal de ensino. Nas instituições públicas de ensino, a “Educação Infantil” está a cargo da administração municipal e o “Ensino Fundamental” e “Médio” das administrações municipal e estadual (estadual em maior número).

### *A Proposta Curricular de 1992*

Com o fim do período ditatorial, no início dos anos de 1980, ocorreram, em todo o estado de São Paulo, uma série de manifestações reivindicando ao poder público a reformulação dos guias curriculares em vigor desde a década de 1970 que, dentre outras coisas, condensou as disciplinas de História e Geografia em “Estudos Sociais” e introduziu o ensino de “Educação Moral e Cívica” nas escolas. De acordo com Maria do Carmo Martins, o chamado “Verdão”, como era conhecido o guia produzido durante a ditadura no estado de São Paulo, servia de norteador para a elaboração dos planejamentos escolares, definindo os conteúdos que deveriam ser trabalhados em cada matéria e orientando a produção de materiais didáticos para o seu ensino, deixando pouco espaço para a autonomia do professor e para a construção de metodologias renovadas de ensino<sup>6</sup>. Por isso, discutir sua reformulação significava, também, repensar o papel da escola em uma nova sociedade, agora democrática.

Em São Paulo, essas discussões vieram à tona no momento em que os primeiros governadores eleitos pelo voto direto ocuparam os postos daqueles que anteriormente foram escolhidos indiretamente pelo regime ditatorial. Um dos primeiros atos do governador eleito, André Franco Montoro (1983-1987/PMDB), foi proibir a

escolar-matricula». Acesso em: 11 fev. 2015.

6 Publicados em 1975, esses Guias Curriculares do Estado de São Paulo propunham o desenvolvimento da aprendizagem a partir de círculos concêntricos na disciplina de Estudos Sociais. A parte relativa à História foi elaborada pelas professoras Elza Nadi e Joana Neves, egressas do Sistema de Ensino Vocacional de São Paulo, cujos princípios tentaram incorporar.



atuação de profissionais sem licenciatura plena, nesse caso, de História, relegando às chamadas “Licenciaturas Curtas” os casos de excepcionalidade. Em 1986, iniciaram-se as discussões para a reformulação das diretrizes curriculares do Estado e a construção de novas propostas para o ensino de história foi envolvida por intensos debates e manifestações, tanto por parte dos professores da rede pública quanto das universidades, jornais e entidades representativas, que não chegavam a um consenso sobre qual história ensinar e como ensiná-la.

Depois de quase sete anos de intensas discussões e de mudanças no governo do Estado – passando por Orestes Quércia (1987-1991/PMDB) e Luiz Antônio Fleury Filho (1991-1995/PMDB), que também modificaram os assessores envolvidos no órgão regulatório do Estado responsável pela elaboração dessas novas propostas: a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) –, foi promulgada, em 1992, a nova “Proposta curricular para o ensino de História – 1º Grau” do Estado de São Paulo, de autoria das professoras Ernesta Zamboni (UNICAMP) e Kátia Abud (UNESP), com a colaboração de Luís Koshiba (UNESP) e Maria Helena Capelato (USP).

Entretanto, nessas propostas, o ensino da história das ditaduras nunca chegou a se tornar centro de debate, seja sob o ponto de vista nacional ou regional. No eixo temático “O construir da história: cidadania e participação”, destinado às então 7ª e 8ª séries, a referência à história recente do país aparece de modo discreto, sem qualquer posicionamento político ou historiográfico em relação à ditadura.

Na época, a reflexão sobre a democracia e a cidadania no país, proposta no documento, não passava pelo estudo da história recente das ditaduras e silêncio sobre este período da história pode estar relacionado tanto ao modo como foi pensada a transição política do país, em que a anistia “ampla e irrestrita” confundia-se com esquecimento, como ao entendimento de que não cabia à história se posicionar sobre questões do presente, especialmente no seu ensino.

### *A Proposta Curricular de 2007/2012*

No início deste século, com a chegada de José Serra (2007-2010/PSDB) ao governo do estado de São Paulo, a nova gestão

assumiu o encargo de promover uma *reorganização* do ensino paulista, tendo em vista, na avaliação da Secretaria de Educação, os baixos índices de desempenho obtidos pelos estudantes da Rede Pública nos sistemas de avaliações nacionais e estaduais. Como estratégia de enfrentamento do problema, o Governo deu início a uma nova reforma educacional para a rede estadual, curricular e administrativa, que culminou, no início de 2008, com a implantação da nova “Proposta Curricular do Estado de São Paulo” para o Ensino Fundamental e Médio, atualizada em 2010 e 2012.

A cidade de São Paulo, em sua especificidade, também reformulou suas diretrizes curriculares municipais para a “Educação Infantil” e o “Ensino Fundamental”, durante a gestão José Serra (2005-2006/PSDB) como prefeito da cidade e terminou com Gilberto Kassab (2006-2009/DEN), que assumiu depois da renúncia de José Serra para concorrer às eleições para governador do estado, em 2006.

A reforma curricular implantada em 2008 está inserida no “Programa São Paulo Faz Escola”, cujas ações compreendem decisões estabelecidas por meio de dispositivos legais que objetivam a reorganização didático-pedagógica e administrativa das unidades escolares e da rede de educação. De acordo com a Secretaria de Estadual de Educação (SEE), o objetivo do Programa é a implantação de um *currículo único* para as mais de cinco mil escolas atendidas pela rede, para que todos os estudantes recebam o *mesmo material* e trabalhem os *mesmos conteúdos* com o *mesmo programa*. O argumento adotado se concentra no fato de que a autonomia conferida às escolas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB / Lei 9394/96) para definirem seus próprios projetos pedagógicos, embora seja reconhecida como importante medida descentralizadora, mostrou-se insuficiente do ponto de vista da garantia de um sistema educacional integrado. A nova Proposta Curricular buscou então *unificar* ações em toda a rede para “garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências” (SÃO PAULO; SEE, 2008, p. 03).

A nova proposta curricular destinada ao ensino de história, desde a primeira versão de 2008 até a última, atualizada em 2012, é de autoria de: Paulo Miceli (UNICAMP -Coordenador), Glaydson José da Silva: (UNIFESP), Diego López Silva (Curso Anglo Vestibulares), Raquel dos Santos Funari (autora de livros didáticos de história pela editora SM) e Mônica LungovBugelli (autora de livros didáticos de

história pela editora SM), todos relacionados à UNICAMP, seja como alunos ou professores, na graduação ou pós-graduação.

Nesses documentos, organizados por um viés cronológico, a história das ditaduras aparece como proposta para o ensino dos últimos bimestres da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, ou seja, anos de conclusão. Mas, enquanto a primeira versão trazia apenas os conteúdos a serem abordados, as duas últimas apresentam, conjuntamente, uma lista das “habilidades” a serem desenvolvidas. Além disso, da primeira para a última versão, também é possível observar a inclusão do tópico “Tortura e Direitos Humanos” para o 3º ano do Ensino Médio.

Em todos os documentos, a abordagem utilizada para tratar da temática é regional, inserindo a discussão no contexto latino-americano, e são sugeridas relações com a Guerra Fria, o que pode facilitar o entendimento das ditaduras como parte do desenvolvimento da Doutrina de Segurança Nacional na América Latina. Também se observa que o termo utilizado para referir-se ao período é “ditadura militar”, isentando os diversos setores da sociedade civil que instrumentalizaram e apoiaram tanto o golpe como o regime ditatorial. Nessa mesma perspectiva, a ênfase nos movimentos de resistência também aparece apenas no fim do período, na relação com a redemocratização, sem qualquer menção aos grupos de guerrilha ou luta armada. A repressão e a tortura, por sua vez, estão ausentes da abordagem até o último ano de escolarização, quando ela aparece, na última versão do documento, entre os tópicos de ensino, sem que nenhuma habilidade seja relacionada ao seu ensino.

Ao se comparar a proposta curricular do final do período ditatorial, promulgada em 1992, com a proposta curricular atual do governo estadual de São Paulo, atualizada em 2012 – exatamente vinte anos depois – nota-se que tanto a história do período ditatorial quanto outras temáticas da história mais recente do país ganharam espaço nas diretrizes curriculares de modo sistemático. Mas o viés cronológico adotado pela proposta atual pode dificultar o seu ensino, pois como dizem muitos professores: “Não dá tempo”.

### *Os Cadernos de São Paulo*

No intuito de fomentar o desenvolvimento dessa proposta curricular, a Secretaria de Educação, por meio do Programa “São Paulo

faz escola”, tomou outras duas iniciativas: a distribuição de “Orientações para a Gestão do Currículo na Escola”, que tem a finalidade específica de apoiar o gestor “para que seja um líder e animador” na implementação da nova proposta nas escolas públicas; e a distribuição de “Cadernos” complementares, para subsidiar o ensino nessas escolas. A ideia é que todos os alunos do 2º Ciclo do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, de todas as escolas públicas da rede, recebam o *mesmo material didático* e sigam o *mesmo plano de aula*.

Os materiais são disponibilizados por meio de fascículos apostilados, denominados “Caderno do Professor” e “Caderno do Aluno”, organizados por bimestre, por série e por matéria, indicando não só o conteúdo a ser ministrado, mas também como fazê-lo. Os “Cadernos” de história, tanto para o professor quanto para o aluno, são de autoria dos mesmos responsáveis pela nova proposta do estado. De modo geral, o seu objetivo é auxiliar no preparo dos estudantes para as avaliações externas de larga escala da Educação Básica, tanto em nível nacional, quanto estadual e municipal<sup>7</sup>.

Nesses “Cadernos”, a história das ditaduras segue a mesma organização da proposta curricular: dois últimos bimestres da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. De modo geral, a ênfase está nos movimentos de repressão e resistência e na forma como eles foram noticiados pela imprensa, destacando-se os elementos de censura, tortura e desaparecimento, assim como a participação da sociedade civil no processo de redemocratização e as manifestações culturais de resistência em letras de músicas. A comparação com outros países se limita a informar que houve outras ditaduras na região e que os Estados Unidos desempenhou um papel importante em sua manutenção, mas esse papel não é de fato abordado. A militância em grupos armados é destacada apenas pelos *crimes* cometidos e pela pouca adesão, o que pode favorecer uma prévia condenação moral que justificaria o uso da violência empregada pelo Estado. As Forças Armadas, por sua vez, aparecem homogeneizadas na categoria de “militares” como o principal ator social do período, que assume o governo em uma situação de crise

7 Considerada hoje uma das mais abrangentes do mundo, a política de avaliação educacional brasileira engloba diferentes programas, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (ENCEJA). Em conjunto, esses programas configuram um macrossistema de avaliação da qualidade da “Educação Básica” brasileira. Na cidade de São Paulo, além das avaliações nacionais os estudantes também são submetidos ao “Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo” (SARESP) e à “Prova da Cidade”.

e usa de diversos artifícios ilegais para se manter no poder até que a população desperte e decida redemocratizar o país.

Enquanto proposta curricular, os “Cadernos” visam à produção e divulgação de subsídios que incidam diretamente na organização da escola e das aulas. Geralmente, as questões propostas nas atividades sugeridas se repetem de modo similar nas provas de avaliação do Estado, tornando-as um índice dos conteúdos e das perspectivas de abordagens a serem estudadas. Por isso, são os “Cadernos”, mais do que a própria Proposta Curricular do estado, que, de fato, normatizam o *quê* e *como* deve ser estudado no ensino de história da rede paulista. Além disso, os professores das escolas com os melhores índices nessas avaliações são premiados com bônus em dinheiro pelo seu desempenho, o que ajuda a persuadi-los para aderirem à proposta curricular do estado.

### AS DITADURAS NOS CURRÍCULOS DE BUENOS AIRES

A “Ciudad Autónoma de Buenos Aires” (CABA) se diferencia das demais jurisdições<sup>8</sup> educativas da Argentina porque, desde 1880, também é a capital do país. Ao longo da maior parte do século XX, ela esteve sob o *status* jurídico de município e foi governada por intendentés designados pelo “Poder Ejecutivo Nacional”. Em 1994, com a reforma da “Constitución Nacional”, convencionou-se que ela se tornaria uma “Ciudad Autónoma”, com constituição própria e governantes designados por meio de eleições. A principal diferença de Buenos Aires, em relação às demais cidades e províncias do país, está na oferta de sete anos para o nível “Primario” e cinco para “Secundario”, diferentemente da proposta nacional que sugere seis anos para cada etapa<sup>9</sup>.

Atualmente, a cidade de Buenos Aires conta com 440 escolas públicas de nível “Primario”. Já as escolas públicas de nível “Secundario”, ou “Escuelas Medias”, somam um total de 101 estabelecimentos, divididos em “Bachilleratos”, “Técnicas”, “Artísticas”, “Comerciales”, “Liceos”, “Normales” e “Centros Educativos de Nivel Secundario para Adultos y Adolescentes”, com distintas disciplinas, especializações e certificados outorgados.

8 Desde 1991, o sistema educativo do país está dividido em 24 jurisdições, correspondentes às 23 províncias e à Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

9 Desde 2012, a estrutura do sistema educativo argentino encontra-se em processo de unificação para integrar currículos e títulos outorgados em todo o país e esta realidade tende a mudar. As principais alterações estão previstas para o nível secundário, visando torná-lo uniforme em todas as modalidades e orientações nas distintas jurisdições educativas.

As diferenças na estrutura do sistema educativo da cidade em relação a São Paulo podem ser observadas no quadro a seguir:

Nível de ensino, Estrutura e Idade em São Paulo e Buenos Aires. 2015

SÃO PAULO		Idade	BUENOS AIRES	
Educação Infantil	Creche	0 a 3	1º ciclo	Educación Inicial
	Pré-Escola	3 a 5	2º ciclo	
	1º ano	6	1º grado	1º Ciclo
	2º ano	7	2º grado	
3º ano	8	3º grado		
Ensino Fundamental	4º ano	9	4º grado	Escuela Primaria
	5º ano	10	5º grado	
	6º ano	11	6º grado	2º Ciclo
	7º ano	12	7º grado	
	8º ano	13	1º año	Ciclo Común
	9º ano	14	2º año	
	1º ano	15	3º año	
	Ensino Médio	2º ano	16	4º año
3º ano		17	5º año	

Fonte: Autoria Própria

## DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA COMÚN/1986

O primeiro documento que normatizou o ensino na então “Municipalidad” de Buenos Aires foi o “Diseño Curricular para la Educación Primaria Común”, de 1986, quando a cidade era governada pelo intendente Julio César Saguier (1983-1987/UCR). Em âmbito nacional, a Argentina vivia o primeiro governo democrático

com Raúl Alfonsín (1983-1989/UCR), depois de seguidos golpes de Estado. Desse modo, é importante destacar, assim como em São Paulo, o espírito de renovação da abertura democrática no campo educativo, manifestado, principalmente, na reabertura dos debates pedagógicos, que faziam da capital um espaço importante de discussões. Preparava-se uma conjuntura fértil para retomar as reflexões que haviam sido caladas durante a última ditadura, especialmente pelo retorno de muitos intelectuais exilados ao país.

O novo currículo surgiu de uma série de atualizações curriculares para responder aos baixos resultados, obtidos em avaliações diagnósticas do ensino na cidade, principalmente no que se refere à leitura e à escrita. Em relação ao ensino de história, retomou-se o debate sobre o ensino de “Ciencias Sociales” no nível primário, em substituição à carga autoritária que a disciplina de “Estudios Sociales” recebeu durante a última ditadura, assim como no Brasil. Nesse aspecto, cabe destacar que as chamadas “Ciencias Sociales” compõem os currículos escolares argentinos desde muito antes do período ditatorial, seja como História, Geografia ou Moral e Civismo, mas essa divisão por área nunca chegou a afetar a organização tradicional das disciplinas nas escolas.

Na proposta de 1986, a história da Argentina contemporânea estava prevista para o 7º grado (12 anos), também ano de conclusão, na intenção de iniciar os estudantes nas discussões sobre cidadania. Mas, assim como em São Paulo, esse documento também focava mais na democratização da escola e dos processos educativos do que dos conteúdos propriamente ditos. Por isso, ainda que se tenha redefinido os conteúdos a serem abordados em cada disciplina, não foi feita nenhuma menção à história da última ditadura, enquanto conteúdo de ensino. Seu caráter aberto e seus postulados acerca da função social da escola orientavam os esforços para a construção de uma escola onde todos pudessem aprender e fosse ela mesma cenário de reconstrução das práticas de cidadania, sem que para isso fosse considerado importante entender e discutir o passado recente. Persistia, assim, a ideia de que não cabia à História e, por conseguinte, ao seu ensino, tomar partido dos debates do presente<sup>10</sup>.

10 Destaca-se também que o ano de publicação do novo currículo, 1986, coincide com a promulgação das chamadas “Ley de Punto Final” e “Obediencia Debida”, que ditaram o fim das investigações dos acusados de violência política durante a última ditadura até a restauração do regime democrático, exceto em casos de falsificação de identidade e desaparecimento de menores, interrompendo os julgamentos contra os autores das detenções ilegais, torturas, assassinatos e “desaparecimentos”, iniciados no ano anterior.

Uma década depois, com a publicação dos “Contenidos Básicos Comunes” (CBC) em nível nacional, os órgãos responsáveis pelos setores educativos da cidade, agora sob o governo de Jorge Domínguez (1994-1996/PJ), iniciaram a publicação de uma série de documentos de atualização curricular, chamados “Documentos de Trabajo”, que tinham como objetivo central dar a conhecer os principais lineamentos da reforma educativa proposta. Nos documentos referentes à “Ciencias Sociales”, um total de três (1995/1996/1997), também não foi feita qualquer referência à história recente do país ou da região.

Nos anos seguintes, com a mudança do *status* jurídico da cidade, sua primeira legislação reservou-lhe o direito de estabelecer diretrizes curriculares próprias para cada um dos níveis educativos. A partir daí, iniciou-se a publicação dos chamados “PreDiseños Curriculares”, sob o mandato de Aníbal Ibarra (2003-2006/FREPASO), que, em 2004, se transformaram nos atuais “Diseños Curriculares para la Escuela Primaria” que normatizam o ensino primário em toda a jurisdição até o presente momento. Para o nível secundário, foram sancionados, em 2009, os “Contenidos para el Nivel Medio”, sob o mandato de Mauricio Macri (2007-2015/PRO).

### **DISEÑO CURRICULAR PARA LA ESCUELA PRIMARIA/2004**

O novo currículo para o nível primário da cidade foi promulgado dezoito anos depois do primeiro, de 1986. Note-se que o tempo de transição entre um currículo e outro é semelhante entre São Paulo (16/20 anos) e Buenos Aires (18 anos), ainda que em Buenos Aires eles tenham sido implantados com mais antecedência. Muito mais abrangente que a proposta atual de São Paulo, o novo documento não só apresenta enfoques para o ensino como também versa sobre cada nível do sistema educativo – com suas características, propostas e trajetória histórica – e inclui discussões sobre a apropriação da cultura, a construção da cidadania e a formação dos alunos e alunas como estudantes.

Nesse novo “diseño”, as “Ciencias Sociales” aparecem somente no documento destinado ao segundo ciclo (4º a 7º grado/ 9 a 12 anos), sob a autoria de Silvia Alderoqui (formada em Ciencias de la Educación/UBA e diretora do Museo de las Escuelas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires), Adriana Villa (formada em Didáctica de las Ciencias Sociales/UAB, docente no Departamento de



Geografia/UBA e autora de livros didáticos pela editora AIQUE) e Mariana Canedo (Doutora em História/UBA e docente de História da América/UNMDP). As duas primeiras autoras já haviam participado da atualização do currículo anterior, o que permite observar certa linearidade entre as propostas, ainda que se tenha mudado a gestão do governo da cidade.

Nesse novo documento, história das ditaduras passa a figurar de modo sistemático entre os conteúdos do último ano do segundo ciclo de ensino. Entretanto, já no primeiro ciclo (1º a 3º grau/ 6 a 8 anos) a temática das ditaduras é abordada a partir das efemérides, como o “Día de la memoria” (24 de março), destacando a importância de se recuperar a carga emotiva dessas datas e homenagear a todos os que, na história mais antiga ou mais recente, lutaram para construir um país melhor.

Além do reconhecimento da temática como conteúdo de ensino já no nível primário, contrastando com São Paulo e com o currículo de 1986, nesse documento também é possível perceber o enfoque do contexto nacional no tratamento da temática; a identificação do conceito de *ditadura*, em oposição à *democracia*; a incorporação dos relatos de testemunho e da História Oral na construção de narrativas sobre esse passado; a ênfase nas atividades de controle, repressão e censura; e a identificação não só das formas de resistência, mas também das reivindicações no presente por parte de organismos ligados aos direitos humanos. Nota-se também que em nenhum momento a temática é relacionada aos militares, tratando-se das “ditaduras” de modo genérico, o que retira a carga factual do problema da última ditadura e o transfere para o nível analítico dos sistemas de governo, que permite analisar também outros períodos da história argentina.

Mas, o que mais chama a atenção, é a sugestão de trabalhar a temática a partir dos álbuns de família, testemunhos de conhecidos e lugares da cidade que simbolizem os acontecimentos na construção de memórias coletivas sobre o período, que podem estimular o estudante a se sentir parte desta história. A diferença de todas as propostas analisadas para a cidade de São Paulo, nesse documento observa-se a intenção de ultrapassar as narrativas impessoais e objetivas sobre esse passado, seja pela valorização das narrativas familiares, seja pelo reconhecimento do espaço da cidade como local onde a história acontece.

Além do disposto para o ensino de “Ciencias Sociales”, nesse documento, a história das ditaduras também aparece nas diretrizes para o ensino de “Formación Ética y Ciudadana”, como tema transversal para a elaboração de projetos no eixo “Educación en la paz y los derechos humanos”, em conjunto com “Educación en la salud”, “Educación en el consumo” e “Educación ambiental”, sugerindo a realização de projetos no contexto das políticas públicas de condenação aos responsáveis pela violação dos direitos humanos durante o regime ditatorial, demarcando a relação entre passado e presente na abordagem do período.

### **CONTENIDOS PARA EL NIVEL MEDIO/2009 E APORTES PARA EL DESARROLLO CURRICULAR/2010**

Em relação ao currículo da “Escuela Media” (1º ao 5º año/ 13 a 17 anos) é preciso considerar que, na cidade de Buenos Aires, assim como nas demais jurisdições educativas da Argentina, a oferta curricular se caracteriza pela existência de diversas modalidades e ciclos orientados, e, por conseguinte, de planos de estudo, que se diferem tanto na carga horária correspondente a cada disciplina como na quantidade de anos em que ela será ofertada.

Para compor uma base comum a todas as modalidades, foram sancionados, em 2009, os “Contenidos para el Nivel Medio” que oferecem uma lista de conteúdos para a formação geral em determinadas áreas do conhecimento, como “Educación Cívica” e “Historia”. Nesses documentos, a disciplina de história aparece de forma autônoma, à revelia da forma com se organizam os documentos nacionais para esse nível de ensino, nos quais os conteúdos históricos formam parte das chamadas “Ciencias Sociales”. No primeiro documento, que apresenta apenas a lista dos conteúdos a serem estudados em cada ano, não se identifica nenhuma autoria para o fascículo de história. Já no segundo, que orienta a abordagem a ser tomada, é de autoria de Daniel Feldman (Doutor e professor do Departamento de Ciencias de la Educación/UBA), (María Elena Barral: Doutora em História/UPO e professor de História/UNLu), e Mariana Canedo (Doutora em História/UBA e professor de História/ UNMDP). Ainda assim, se destaca a participação de professores do nível médio, supervisores, especialistas e professores de institutos de formação docente em forma de consulta.

A história das ditaduras aparece entre os conteúdos do final de cada trajetória de estudo. Percebe-se que, embora haja um incremento de amplitude e complexidade no tratamento da temática com o aumento de sua carga horária de estudo de um trajeto de 3 para 5 anos, a essência dos conteúdos abordados não se modifica: a) ruptura da ordem constitucional (golpe); b) mobilização social e violência política; c) "Terrorismo" de Estado e d) movimentos de direitos humanos. Destaca-se aqui a incorporação da expressão "terrorismo de Estado", que agrega um caráter de denúncia e revela traços da abordagem a ser adotada. Além disso, também não se faz uso do termo "militar" para caracterizar o período, como no documento referente ao nível primário, que poderia colocar a ênfase apenas no papel desempenhado pelas forças armadas. Nesse documento, novamente, a ênfase está na ruptura da ordem constitucional, como principal elemento que caracteriza a ditadura, e na mobilização social e violência política decorrente disso, abrindo espaço para a interpretação de sua atuação em ambos os lados, tanto a favor do regime estabelecido, como contra ele. Com isso, permite-se a interpretação do fenômeno em suas diferentes versões narrativas.

Nos "Aportes para el desarrollo curricular", lançados no ano seguinte, em 2010, os conteúdos, alcances e objetivos da proposta são detalhados, destacando a importância do apoio social para a manutenção dos regimes autoritários de governo no estudo da temática, com ênfase no entendimento de sua influência no presente, deixando claro que esta não é uma história acabada, encerrada, pois deixou "herencias" e ainda ativa lutas no presente.

Entre os objetivos do ensino da temática está o entendimento das causas das "rupturas democráticas" e a participação em um debate organizado, assumindo posições baseadas no conhecimento histórico, sobre o papel do apoio social no desenvolvimento de regimes autoritários. O foco está, portanto, em suas condições de possibilidade e no papel da sociedade que, de "vítima inocente", passa a ator social na sustentação de regimes ditatoriais. Nota-se, também, a importância de fundamentar os debates sobre o período, dominado pela tensão entre memória e história, posicionando-se em relação ao conhecimento histórico para superar uma visão superficial do passado.

## O PESO DAS DITADURAS NOS CURRÍCULOS DE SÃO PAULO E BUENOS AIRES

A análise das principais diretrizes curriculares que normatizam o ensino de história em São Paulo e Buenos Aires revela que a história das ditaduras tem um peso diferenciado nas diretrizes curriculares para o ensino de cada cidade. Em todos os documentos analisados, por conta do viés cronológico adotado, o estudo da temática é direcionado para as últimas etapas dos anos de conclusão dos ciclos educativos, iniciando o seu estudo um pouco mais cedo em Buenos Aires.

Em São Paulo, a temática passou a figurar, ainda que de maneira discreta, entre os conteúdos de ensino do nível primário desde a retomada da democracia, com a primeira Proposta Curricular de 1992, depois de anos de debate em torno dos preceitos que deveriam normatizar o ensino da disciplina na cidade. Com a reforma curricular do início dos anos 2000, ela ganhou mais especificidade nos documentos oficiais, quando uma mesma estrutura de governo redefiniu as bases educativas tanto na cidade como no estado de São Paulo. Nessas reformas, um único grupo passou a determinar o *quê* e *como* deve ser ensinado em cada nível do ensino, a partir das séries finais do Ensino Fundamental. Para garantir a adesão à proposta, foram distribuídos “Cadernos” aos professores e alunos, confeccionados por esse mesmo grupo, que servem de base à realização de avaliações institucionais que remuneram em dinheiro o “bom desempenho” do professor.

Nesses documentos, predomina uma abordagem nacional da história das ditaduras, com ênfase nos movimentos de repressão destacando os elementos de censura, tortura e desaparecimento. As forças armadas aparecem homogeneizadas na categoria de “militares”, como o principal ator social do período, e a participação da sociedade civil é destacada apenas no processo de redemocratização. As discussões propostas não são relacionadas ao presente e o passado permanece tão distante, que não é possível estabelecer qualquer relação de proximidade com ele.

Em Buenos Aires, as diretrizes curriculares oficiais se apresentam como documentos de referência que não têm a intenção de substituir a tarefa das escolas e dos professores na elaboração de seus próprios programas de ensino. No primeiro documento depois do retorno à democracia e nas propostas de atualização

curricular que se seguiram durante a década de 1990, a temática não aparece em sua especificidade. Já nos currículos de 2004 e 2009 a temática ganha centralidade, inclusive para o nível primário. O destaque está na identificação do conceito de ditadura, em oposição ao de democracia, no reconhecimento dos lugares da cidade que simbolizem os acontecimentos sobre o período e na incorporação dos relatos de testemunho e álbuns de família na construção de narrativas sobre esse passado, que podem estimular o estudante a se sentir parte dessa história. Nos documentos para o nível médio, a abordagem da temática avança para o âmbito regional e para a influência deste passado no presente, tornando possível o entendimento de que essa história não é só nacional, mas partilhada com outros países da região. Entre os objetivos do ensino da temática está o entendimento das condições de possibilidade das “rupturas democráticas” e a participação em um debate organizado, assumindo posições baseadas no conhecimento histórico, sobre o papel do apoio social no desenvolvimento de regimes autoritários.

A partir daí, fica claro que o peso da história das ditaduras nos currículos prescritos da cidade de Buenos Aires é muito maior do que na cidade de São Paulo, envolvendo a tomada de posições, a reflexão sobre políticas de reparação e justiça no presente e a inserção dos jovens nesse debate.

Entretanto, é importante enfatizar que não se pode confundir a realidade escolar com os currículos prescritos o ensino de história em Buenos Aires não deve ser tomado como um modelo de referência. Recentemente, a abordagem dada às ditaduras nas escolas da Argentina, especialmente de Buenos Aires, tem sido muito criticada pelos próprios argentinos, que agora se perguntam se constroem memórias ou se de fato ensinam história (CARNOVALE, V.; LARRAMENDY, 2010).

Diferentes autores contribuíram para o entendimento da distância que há entre a produção do discurso oficial e a sua incorporação pelas instituições educativas, esclarecendo que as escolas atribuem significados próprios aos dispositivos normativos oficiais, entretanto, como aponta Maria do Carmo Martins (2003), considerar que os currículos fazem apenas propostas, e que os professores podem simplesmente acolher ou descartar o que é proposto, seria uma interpretação excessivamente simplificada sobre o discurso curricular.

## REFERÊNCIAS

BALESTRA, J. P. C. História e Ensino de História das Ditaduras no Brasil e na Argentina. *Revista Antíteses*, v. 9, n. 18, p. 249-274, jul./dez. 2016.

\_\_\_\_\_. O peso do passado: currículos e narrativas no ensino de história das Ditaduras de Segurança Nacional em São Paulo e Buenos. 2015. 226f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2015.

BAUER, C. S. Um estudo comparativo das práticas de desaparecimento nas ditaduras civil-militares argentina e brasileira e a elaboração de políticas de memória em ambos os países. Tese (Doutorado em História). 2011. 446f. Porto Alegre-Barcelona, Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Departament d'Història Contemporània da Universitat de Barcelona, 2011.

CARNOVALE, V.; LARRAMENDY, A. Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. In: SIEDE, I. (coord.) *Ciencias sociales en la escuela*. Buenos Aires: Aique, 2010.

CONCEIÇÃO, J. P.; ZAMBONI, E. A educação pública e o ensino de História da América Latina no Brasil e na Argentina. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 8, p. 419-441, 2013.

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

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOODSON, I. F. *A Construção Social do Currículo*. Portugal: Educa, 1997.

\_\_\_\_\_. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.

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

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MARTINS, M. C. Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira: demarcação do espaço de atuação do professor. In: CERRI, L. F. (org.). *O ensino de história e a ditadura militar*. 2. ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.

MENDES, R. A. S. Ditaduras civil-militares no Cone Sul e a Doutrina de Segurança Nacional - algumas considerações sobre a Historiografia. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 5, n.10, p. 6-38, jul./dez. 2013.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

O'DONNELL, G. *Contrapuntos: Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires: Paidós, 1997, p. 180.

## O Peso do Passado: a História... - *Juliana P. da Conceição Balestra*

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

### DOCUMENTOS ANALISADOS

BUENOS AIRES. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Diseño Curricular para la Escuela Primaria: Primer Ciclo de la Escuela primaria - Educación General Básica. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Diseño Curricular para la Escuela Primaria: Segundo Ciclo de la Escuela primaria -Educación General Básica. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Contenidos para el Nivel Medio. Historia. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Historia: orientaciones para la planificación de la enseñanza. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2010.

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Diseño Curricular para la Educación Primaria Común. Buenos Aires, 1986.

SÃO PAULO (Estado). SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias. São Paulo: SE, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para o Ensino de História: 1º grau. São Paulo: SE/CENP, 1992.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo. São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo. São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de São Paulo. Lei Orgânica do Município de São Paulo. Promulgada em 04 de abril de 1990. São Paulo: PMS, 1990.

**Submetido em Setembro 2017**

**Aceito em Novembro 2017**

**Publicado em Janeiro 2018**