

Os usos docentes do museu no ensino da ditadura militar em São Paulo e Buenos Aires¹

Educational Applications of the Museum in the Teaching of the Military Dictatorship in São Paulo and Buenos Aires

Marcelo Henrique Leite*

RESUMO

O artigo discute a relevância das visitas escolares a museus que tratam das memórias da repressão, especificamente o Memorial da Resistência de São Paulo (São Paulo) e o Museo Sitio de Memoria ESMA (Buenos Aires). A partir de entrevistas com oito professores de história do Brasil e Argentina, apresenta-se como esses docentes mobilizam seus saberes para organizar visitas a esses museus como parte de suas práticas pedagógicas. As entrevistas revelam que os professores consideram essas visitas como uma oportunidade para os alunos vivenciarem de forma mais concreta os eventos históricos estudados em sala de aula. Essas visitas não são apenas complementos ao currículo, mas parte integrante da narrativa histórica construída pelos professores em sala de aula. Ir ao museu permite aos alunos uma experiência sensorial e emocional que contribui para a compreensão e reflexão sobre os temas abordados. Os saberes docentes envolvidos nessas práticas vão além do conhecimento acadêmico, incluindo experiências pessoais, formação profissional.

Palavras-chave: Ensino de História; Museu; Ditadura Militar; Saberes Docentes.

ABSTRACT

The article discusses the relevance of school visits to museums dealing with memories of repression, specifically the Memorial da Resistência de São Paulo (São Paulo) and the Museo Sitio de Memoria ESMA (Buenos Aires). Interviews with eight history teachers from Brazil and Argentina show how they mobilize their knowledge to organize visits to these museums as part of their teaching practices. The interviews reveal that the teachers see these visits as an opportunity for students to experience the historical events studied in class in a more concrete way. These visits are not just complements to the curriculum, but an integral part of the historical narrative constructed by teachers in the classroom. They give students a sensory and emotional experience that contributes to understanding and reflection on the topics covered.

Keywords: History Teaching; Museum; Military Dictatorship; Teaching Knowledge.

* Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. marcelo.leite23@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0001-6813-2374>>

Começemos por pensar o tempo, que,

dentro da escola parecia não ser o mesmo fora dela. A unidade de tempo para um professor gira em torno de 45 minutos. Em 45 minutos você deve ser capaz de fazer tudo o que planejou. Às vezes esse tempo parece não terminar, enquanto em outras ocasiões parece que se converteu em segundos. Quando você começa uma aula, você nunca tem a certeza de como esse tempo vai transcorrer, você só sabe que deve aproveitá-lo ao máximo [...]. Há uma grande diferença entre os 45 minutos de um começo do ano e os 45 minutos de um final de ano [...]. (LARROSA, 2019, p. 33)

Esse trecho é parte de um verbete escrito por Caroll Schalscha, aluna de uma disciplina ministrada por Jorge Larrosa, na Universidade de Barcelona, em 2017. Na ocasião, ele solicitou que os alunos escolhessem uma palavra que tivesse relação com a escola, dando preferência às que possuíam referência material e concreta. As palavras escolhidas foram: biblioteca, pátio, recreio, caderno, quadro-negro, dentre outras. Schalscha escolheu **45 minutos**. A partir da escolha, eles criaram uma definição para as respectivas palavras.

Ir a um museu com estudantes é, a princípio, vencer os 45 minutos ou o tempo determinado por cada escola para as aulas de história. Docentes que vão ao museu estão convictos que os debates sobre ditadura devem ocorrer além da sala de aula e do tempo designado pelos currículos nacionais, regionais e das escolas. Por essa razão, este artigo discute como os saberes docentes são mobilizados para lidar com a organização curricular e assim elaborar propostas de visita a museus que tratam das memórias da repressão, considerando a cultura escolar em que estão inseridos.

Os objetos – ou cenários – que no artigo são o *Memorial da Resistência de São Paulo*,² localizado na cidade de São Paulo, e o *Museo Sitio de Memoria ESMA*,³ em Buenos Aires, na Argentina. Trata-se de dois museus com criações recentes, 2009 e 2015, respectivamente, conquistas de lutas de afetados diretamente pela ditadura militar (ex-presos políticos, sobreviventes, familiares de desaparecidos, filhos, entre outros) para converter lugares de repressão em lugares para memória.

Assim, ambos se localizam em edifícios que serviram para órgãos repressivos nas ditaduras mais recentes. No *Museo de la Esma* funcionou um centro

clandestino de tortura e detenção, entre 1976 a 1983 – ou seja, funcionou durante todo o período da ditadura. Já o *Memorial* está sediado onde funcionou o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), que, embora criado em 1924, teve um papel fundamental na repressão na ditadura militar de 1964 a 1985. As exposições dos respectivos museus são pautadas em testemunhos das vítimas e história da ocupação dos prédios e objetivam que os visitantes reflitam sobre autoritarismo e violações de direitos humanos. Esses museus oferecem visitas educativas guiadas.

Para essa análise (que tem como foco as intenções docentes na ida a esses museus) a documentação consiste em um conjunto de entrevistas realizadas com professores e professoras do Brasil e da Argentina,⁴ entre 2021 e 2023. Houve dificuldade para encontrar professores que se dispusessem a dar entrevista. Assim, diferentes estratégias foram adotadas para que pudéssemos chegar ao conjunto de oito docentes. Na Argentina, a abordagem ocorreu por duas vias: pelo *Museo de la Esma*, sendo que um professor foi indicado pelo Setor Educativo e as demais professoras localizadas por meio da rede de docentes vinculada à supervisora desta pesquisa no exterior, a Profa. Dra. María Paula González, que atua na *Universidad Nacional de General Sarmiento* (UNGS). No Brasil, três professoras aceitaram participar das entrevistas. O contato foi realizado por e-mail, que está registrado nas fichas de avaliação preenchidas após a visita, as quais tive acesso pelo arquivo institucional. A outra professora foi indicação do Setor Educativo do museu.

As entrevistas, semiestruturadas, buscam levar em conta a dimensão organizacional, os saberes pedagógicos e disciplinares envolvidos na visita, assim como as relações com os contextos sociais e culturas históricas (LEITE, 2024). Dessa forma, são compostas por três blocos: **período de formação** (anos, motivação para cursar História, presença dos temas sobre museus na educação básica e no período universitário, formação continuada); **trajetória docente** (escolas em que trabalha, práticas de ensino, saídas da sala de aula, a abordagem do tema a respeito de violações de direitos humanos durante regimes autoritários); e **museu e ensino** (a presença do museu no planejamento, as discussões propostas, atividades de pré e pós-visita, visões sobre a relevância da ida ao museu para a prática docente).

Evidentemente, elas não tiveram a mesma duração, variando de 70 a 90 minutos,⁵ em média. Como se trata de sujeitos diferentes, cada qual com suas

visões de mundo, instituições e práticas (há docentes, por exemplo, que levam estudantes todo ano; outros que visitaram apenas uma vez o local), essa diferença de duração já era esperada. Neste primeiro momento, as entrevistas serão tratadas de maneira sincrônica. Ainda que cada país desenvolva certa construção de memória das últimas ditaduras, veremos que é possível identificar aproximações entre os sentidos de museu, os saberes docentes e os desafios para organizar a visita.

Isso posto, entendo as entrevistas como representações das práticas docentes, levando em conta que se trata de um estudo de tipo etnográfico. Sigo aqui Elsie Rockwell (2009), Marli André (2009) e Ana Maria Monteiro (2007). Por meio das entrevistas, foi possível estabelecer similaridades entre as experiências argentinas e brasileiras, assim como compreender suas especificidades. Por isso utilizo o sentido de “etnografia” no ensino de história, pois busquei a descrição de ações e representações das práticas que envolvem a visita escolar ao museu. A partir disso, construí outros significados e mapeei linguagens, saberes disciplinares mobilizados, as dinâmicas escolares e a operação historiográfica (CERTEAU, 1982) docente.

O grupo entrevistado⁶ é composto pelas professoras argentinas Catalina Gironés, Veronia Rafaelli e Jaquelina Bisquert, e pelo professor argentino Julio Bulacio. No caso do Brasil, foram entrevistadas as professoras Lucineia Guerra, Vilma Nosedá, Gabrieli Simões e Sonia Brandão.⁷ Busquei compor o grupo privilegiando diferentes idades, escolas (públicas, privadas, ligadas à universidade) e localidades urbanas. Ainda que haja uma maioria feminina, as gramáticas nos ensinam que o geral, o neutro, o não marcado deve ser indicado por termos masculinos. Irei na contramão da norma. O conjunto de entrevista é formado por sete mulheres e um homem, portanto, a generalização aqui adotará o critério da predominância, isso é, marcações femininas aplicadas a termos referentes ao conjunto de professoras entrevistadas.

POR ONDE COMEÇA UMA VISITA?

Respondendo à pergunta que intitula este item, a visita começa com a relevância dada por cada docente aos museus em suas aulas de história. Foi possível perceber que as visitas fazem parte da narrativa histórica construída pelas docentes em sala de aula, que, por vezes, envolvem objetivos factuais

(ZABALA, 1998, p. 27-51). De maneira geral, a ida a esses museus está conectada ao sentido de “lugar de acontecimento” (LEITE, 2024):

[**Julio**] Yo veo ahí un espacio de sensibilización de algo que pasó, es decir, ingresar ahí, en la visualidad que tiene [...]. La capucha, la capuchita. Tiene una conexión sensible que les permite de alguna manera ubicar lo que ocurrió. (BULACIO, Julio. Entrevista em 31 mai. 2023)

[**Verónica**] La historia no es solo contarla, no es solo leerla, también son sitios, objetos, por donde pasó esa historia. Por eso para mí la ESMA es fundamental. (RAFAELLI, Veronica. Entrevista em 4 abr. 2023)

[**Jaquelina**] Hay historia ahí, es sentir la historia. [...] Ir al museo aporta eso, de ponerse en el lugar de. [...] Che, dormían ahí, hacían pis ahí, cagaban, ahí los golpeaban, y ahí no sabían si iban a pegar un tiro o lo que iba a pasar con ellos, o sea, es como ponerse en otro lugar, que dentro del aula cuesta mucho. (BISQUERT, Jaquelina. Entrevista em 3 abr. 2023)

[**Catalina**] Lo que me llama la atención y **porque quiero llevarlos es el contacto**, que estar en el lugar y de repente detenerse a mirar en algún momento por la mancha de sangre que había en la pared, lo oscuro, lo frío, es como eso nos transporta y pueden nos llevar a comprender lo que pasó, puede llevar a la comprensión no solo con el libro o el texto, sino comprender, presenciar y estar en el lugar, es diferente. [...]. El hecho del lugar. No le digo que es vivenciar, pero tomar la dimensión real de lo que pasó ahí. Es terrible. (GIRONÉS, Catalina. Entrevista em 24 nov. 2022)

[**Gabrieli**] O que mais chocou foi o banho de sol, materialização que se está preso. Eles sentarem no chão, um silêncio sepulcral. Eles entenderam que ali era um lugar triste e se sentiram triste. **Foi o que eu queria que fosse**. (SIMÕES, Gabrieli. Entrevista em 17 ago. 2023)

Duas professoras usam analogias interessantes para dar embasamento para que se entenda o sentido que elas constroem para ir a esses museus:

[**Sônia**] Uma coisa é você discutir isso em sala de aula, academicamente, lendo um texto. Outra coisa é você ir lá. [...] Você dar concretude, enquanto está no livro está abstrato. [...] Vou te dar um outro exemplo. No 2º ano, o Santa Maria visita uma fazenda Ibicaba do Senador Vergueiro, que foi a primeira fazenda a ter experiência de trazer imigrante para São Paulo, na fazenda tem uma senzala, ele

sentaram na senzala, e a fala é exatamente essa, são meninos brancos, de classe média, que estudam escravidão através dos livros **uma coisa é você falar, outra coisa é você ir lá e ver o tamanho do pé direito da senzala, ver o piso do chão batido, é outra coisa, é outra concretude, de viver o espaço**. De comparar a senzala com a dos imigrantes, que não são exatamente como a casa grande, mas também não é como a senzala. Grifo meu. (BRANDÃO, Sonia. Entrevista em 2 dez. 2023)

[Lucinéia] A importância de saídas para museus [...] é a possibilidade de sair de algo teórico, discursivo, para algo prático, palpável, concreta, de experimentação. **É a mesma coisa que eu contar para você o que é um bolo de chocolate com café e é outra coisa você experimentar um bolo de chocolate com café. [...] Eu levo meus alunos no Museu de Arqueologia da USP para visitar e é diferente você ver uma foto de um fóssil e você ver o fóssil no museu.** (GUERRA, Lucineia. Entrevista em 22 set. 2021)

Para as docentes, o sentido de ir ao museu é o de conferir legitimidade e verdade ao tema das ditaduras. Essa verdade seria possível por meio da experiência sensorial no ambiente preservado, combinado a estratégias museológicas que os espaços desenvolvem, em especial, nas salas-testemunho (LEITE, 2024). Visualizar, concretude, real, o que passou, sentir a história, transportar são as formas de expressar o que as docentes esperam de uma visita escolar ao museu dentro do planejamento de suas aulas de história.

SABERES DOCENTES: CURRÍCULO, NARRATIVA E MUSEU

A visita está conectada indubitavelmente ao currículo e aos saberes de professoras e professores que são constituídos por conhecimentos que advêm da formação inicial e de outros que são desenvolvidos no exercício da atuação profissional. Nesse sentido, adoto o prisma proposto por Lee Shulman: “Um professor é alguém que usa o conhecimento, a experiência, a formação e a bagagem cultural que ele ou ela tem para mexer com os corações e mentes de pessoas jovens pelas quais é responsável” (BORN, PRADO, FELIPPEP, 2019, p. 5).

Ficou claro que o conhecimento sobre museu e suas potencialidades para o ensino, ao menos para o grupo entrevistado, não é advindo dos saberes da formação inicial.⁸ Os usos docentes do museu nas aulas sobre ditadura é uma

composição autoral, a partir da formação disciplinar, como: a crítica documental e o trabalho com pluralidade de fontes, reconhecimento de um museu como fonte e também como narrativa; localização temporal e espacial do tema; recortes temporais; trabalho com diferentes pontos de vista sobre um evento, em alguns casos o alinhamento com correntes historiográficas marxistas, com a presença da luta de classes; história dos conceitos como a mobilização da discussão de democracia.

María Paula González (2014), ao tratar das práticas docentes na construção de aulas sobre a última ditadura, classifica-as assim: (a) o docente decide tratar do tema para além do currículo; (b) os trabalhos em sala de aula são realizados via currículo e livro didático, ainda que de maneira mais ousada, arrojada; (c) a ditadura é um tema curricular tratado de maneira enciclopédica; (d) o docente propõe que os estudantes façam pesquisas sobre o tema, sendo essa uma forma de dizer que o conteúdo foi tratado; (e) o docente diz que os conteúdos, por estarem localizados nos últimos meses “não chegam”, não “dão conta de chegar”. Os docentes aqui entrevistados podem ser classificados nos dois primeiros tipos. Cabe ressaltar que, a partir da análise da prática docente, será possível verificar alterações no currículo para conseguir “chegar ao conteúdo”, assim como negociar com a instituição o mês para fazer a visita.

As visitas ao museu se desenvolveram partindo de saberes disciplinares, mobilizando a experiência docente e sua bagagem cultural. Um dado relevante, por exemplo, trazido por Sonia Brandão e Verónica Rafaelli, é a participação em seminários, encontros e formações sobre o tema promovidos pelas instituições, contribuindo significativamente para suas práticas. Maurice Tardif lembra que “todo saber implica em um processo de aprendizagem e de formação. O novo surge do antigo exatamente porque o antigo é reatualizado constantemente por meio de processos de aprendizagens” (TARDIF, 2014, p. 35-36).

Tardif propõe pensar que os saberes docentes são provenientes dos saberes disciplinares, profissionais (que seriam os que advêm do “saber dar aula”), saberes curriculares e os saberes experienciais (que vêm do cotidiano, da prática). Sobre este último é importante registrar que grande parte das entrevistas apontaram para a contribuição de docentes de outras disciplinas, seja para organizar ou para incentivar a visita. Há casos, por exemplo, em que o professor visitou o museu por já ser essa uma atividade da professora que o antecede-

deu e a direção solicitou que ele continuasse. O aspecto de estar em diálogo com pares, para Tardif, é fundamental na formação docente.

Concordo com Ana Maria Monteiro (2007) quando afirma que o saber acadêmico não é a única referência da prática docente. Acrescento aqui que, no caso pesquisado, é necessário levar em conta outros elementos, principalmente a memória coletiva em torno do passado ditatorial. Brasil e Argentina configuram de maneira distinta o lembrar e o esquecer sobre os eventos das últimas ditaduras. Em uma investigação acerca dos saberes docentes, entendo que se deve levar em conta os contextos de memória coletiva de cada localidade. Isso ficará perceptível na análise curricular de cada país, tratada mais adiante neste artigo.

Ainda que, na entrevista, não haja uma pergunta sobre a relação entre currículo e visita escolar ao museu, esse tema foi tratado por todas as docentes. De algum modo, evidencia um dos componentes dos saberes tratados por Tardif, que diz respeito ao diálogo com os currículos na prática profissional em sala de aula. A conexão com o currículo aparece nas próprias turmas em que as entrevistadas desenvolveram a atividade: no Brasil, 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio; na Argentina, realizadas na *secundária*, 6º ano, na Província, e 5º ano, na Capital.

[**Lucineia**] As minhas visitas estavam pautadas no planejamento. Eu vou ao Memorial da América Latina, porque eu vou trabalhar colonização espanhola. Eu vou ao Memorial da Resistência quando eu for trabalhar com o 9º ano ou 3º ano quando eu for trabalhar ditadura. Eu nunca ia por ir. Sempre foi contextualizado. (GUERRA, Lucineia. Entrevista em 22 set. 2021)

[**Vilma**] [...] aí vou pro museu da resistência, só que isso no 3º colegial, porque tem um problema no currículo, muito sério [...] a gente vai estudar ditadura lá no 3º colegial, no último semestre, nos dois últimos meses, isso é ridículo. Não dá. [...] Eu sempre mudei o currículo, eu já eliminava lá atrás, Grécia, Roma, fenícios, eu já dava uma enxugada, apresentava em uma tabela, o que dava para entrar em Brasil já no 2º ano, pelo menos em República, porque é um conteúdo extenso. (NOSEDA, Vilma. Entrevista em 16 ago. 2023)

[**Gabrieli**] Estava ensinando Ditadura e fazia sentido. (SIMÕES, Gabrieli. Entrevista em 17 ago. 2023)

[Verónica] El tema es que siempre la dictadura se ve medio que al final del programa, entonces lo que hago yo es llevarlos antes. O sea, hago un paro en el programa, vamos a la ESMA [en agosto], hablamos de eso, después retomo. Sino me queda mucho hacia al fin de año, no me permiten hacer salida con los chicos. Por otro lado, como se dá en 5° año, ellos ya están en cualquiera porque están con fiesta de egresados, qué sé yo. (RAFAELLI, Veronica. Entrevista em 4 abr. 2023)

No caso brasileiro, considerando que as visitas só puderam ser realizadas a partir de 2009, docentes paulistas, até 2017,⁹ antes da BNCC, tinham como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Currículo Estadual Paulista. Do mesmo modo, a cidade de São Paulo tinha um currículo para a rede municipal, ainda que seguisse as bases dos PCN. No caso argentino, considerou-se o currículo vigente a partir de 2015.

Nas últimas décadas, no Brasil, o currículo foi tema recorrente no campo educacional. É quase impossível alguém envolvido com as licenciaturas não ter ouvido falar nas discussões da Lei n. 10.639/03; da reorganização das séries, com o acréscimo de mais um ano no ensino fundamental; do Novo Ensino Médio; da Base Nacional Comum Curricular; dos movimentos de extrema direita, religiosos, em prol de uma suposta “escola sem partido”.

As discussões curriculares ocorrem justamente pelo fato de o currículo ser a direção que move docentes a pensar e elaborar todo o universo que compõe sua atuação profissional. Por essa razão é que “currículo” aparece em uma entrevista sobre ensino de história e museu, ainda que não seja uma pergunta direta. Os parâmetros curriculares são fruto de acordos, conflitos e lutas entre especialistas e na sociedade civil. Movimentos sociais têm se organizado para tornar o currículo mais democrático, no sentido de denunciar o fato de eles representarem um cânone literário, estético e científico pautado na masculinidade e na valorização da branquitude. Nesse sentido, **o que e o por que** ensinar são duas questões que, de alguma forma, condensam as discussões sobre currículo. Os anos de debate sobre currículo no Brasil o revelam como um artefato cultural, atravessado por interesses políticos, perspectivas teóricas e disciplinares.

Instituídos em 1998, os PCN definiam para o quarto ciclo, que contém o atual 9º ano, os seguintes temas: “as lutas políticas na implantação da República, Revolução de 1930, Revolução Constitucionalista de 1932, governos auto-

ritários e o Estado Novo e o regime militar pós-64” (PCN, 1998, p. 69), e também “problemáticas pertinentes à questão da cidadania na História: [...] as Constituições e as mudanças nos direitos e deveres dos cidadãos, as ditaduras e a supressão de direitos políticos e civis (Estado Novo e governo militar após 1964)” (PCN, 1998, p. 72-73). Esses conteúdos estariam dentro do eixo história das representações e das relações de poder.

No currículo do Estado de São Paulo (2010) para as escolas públicas, de 2010, o tema da ditadura militar está localizado no 9º ano, no 3º bimestre (agosto/setembro), junto aos conteúdos relacionados à Guerra Fria, entendendo **populismo e ditadura militar no Brasil** como consequências. As habilidades exigidas a partir do tema seriam: “Estabelecer relações entre a Guerra Fria e os golpes militares na América Latina; Caracterizar os governos militares instalados no Brasil a partir de 1964, considerando especialmente a supressão das liberdades e a repressão à oposição” (São Paulo, 2010, p.47).

Na 3ª série do Ensino Médio, o conteúdo também é tratado em dois bimestres. No 3º bimestre, com o tema Golpes militares no Brasil e América Latina, com um item “tortura e direitos humanos”. “As habilidades propostas são: estabelecer relações entre a Guerra Fria e os golpes militares na América Latina; caracterizar os governos militares instalados no Brasil a partir de 1984, considerando especialmente a supressão das liberdades e a repressão à oposição” (São Paulo, 2010, p. 71). No 4º bimestre os conteúdos são: “manifestações culturais de resistência aos governos autoritários de 1960 e 1970; o papel da sociedade civil e dos movimentos sociais na luta pela redemocratização brasileira” (São Paulo, 2010, p. 72). As habilidades vinculadas são: “identificar em diferentes documentos históricos os principais movimentos sociais brasileiros e seu papel na transformação da realidade; caracterizar as lutas sociais em defesa da cidadania e da democracia, em diferentes momentos históricos” (São Paulo, 2010, p. 72).

No currículo da cidade de São Paulo, há uma diferença considerável entre 2007 e 2017. O primeiro trata o tema da ditadura de maneira não muito clara, quando comparado com os PCN e o currículo estadual, solicitando que os temas trabalhados estejam na ordem da cidadania, democracia e que abordem a conjuntura a respeito **das lutas sociais e políticas nos países americanos e africanos**. Ou seja, o tema da ditadura estaria nas lutas sociais e políticas na América. Em 2017, o currículo destinado ao 9º ano apresenta definições de

maneira clara. O eixo para essa série é: “Capitalismo no século XX: como se constituiu como sistema hegemônico, transformando, reorganizando e desmobilizando sociedades dos diversos continentes?”. Um dos objetos de conhecimento é: “Ditaduras e democracia no Brasil e na América Latina”, com o seguinte objetivo da aprendizagem: “(EF09H07) Identificar e analisar a implantação dos governos ditatoriais na América Latina e os processos de democratização” (São Paulo, 2007, p. 93).

O caso argentino tem suas especificidades: um currículo provincial, que institui a secundária com 6 anos, e um currículo local, da cidade de Buenos Aires, com 5 anos para a secundária. Ambos respeitam a orientação curricular de 2006, a partir da *Lei de Educação Nacional* (Lei n. 26.206/2006), que definiu os Núcleos de Aprendizagens (NAPs). María Paula González destaca que a lei de 2006 propõe que o currículo deve tratar o tema que envolve memória coletiva e terrorismo de Estado.

El ejercicio y construcción de la **memoria colectiva** sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el **terrorismo de Estado**, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley n. 25.633. (Argentina, 2006, p. 15)

Assim, “As ‘lutas pela memória’ explicam, em grande parte, essa menção no corpo da nova lei. São lutas que, notoriamente desde 2003, fizeram parte das políticas de memória por parte do Estado”, segue González.

Os NAPs sofreram uma reformulação de 2006 para 2012. Para o Ciclo Orientado, que se refere aos três últimos anos¹⁰ da educação básica, os conteúdos de História estão pautados no final do século XIX ao início do século XXI. De 15 orientações, há três sobre o tema da ditadura:

El análisis de la violencia política de comienzos de la década de 1970 desde distintas interpretaciones, enfatizando en los procesos políticos que comienzan con el derrocamiento y proscripción del peronismo, en el autoritarismo de las dictaduras cívico-militares, en el contexto de la radicalización de las luchas populares en Latinoamérica y el mundo.

La comprensión del golpe cívico-militar de 1976 y del Terrorismo de Estado como plan sistemático para destruir a las organizaciones populares y disciplinar a la sociedad, creando las condiciones de implementación del modelo económico neoliberal.

La comprensión de la utilización de la Causa Malvinas por parte de la dictadura de 1976-1983 para crear consenso social, y de las consecuencias de la guerra sobre el destino del régimen dictatorial y la democratización. (Argentina, 2012, p. 17)

A partir dos NAPs, são formados os currículos nas províncias e na capital. No caso da província de Buenos Aires, essas orientações constam no currículo deste modo: “Unidad 2. Los años 70. Movilización social y represión. Problemas de investigación; Unidad 3. Los años 80 y 90. El regreso de la democracia, la crisis del Estado y neoliberalismo” (DIRECCIÓN GENERAL, 2012, p. 46). Na unidade 2, reside a maior concentração do tema que se refere aos eventos em que a ESMA foi um centro clandestino de tortura e desaparecimento.

El terrorismo de Estado. La detención-desaparición de personas. La cultura del miedo. El golpe cívico-militar a la educación pública y la censura. El problema del exilio. El proceso de desindustrialización y sus consecuencias sobre el mercado y la economía interna. El impacto de las políticas neoliberales. El endeudamiento externo. Deportes, medios y política. La guerra de Malvinas. Los movimientos de Derechos Humanos. El rock nacional. Cine, teatro underground. (DIRECCIÓN GENERAL, 2012, p. 46)

Essas unidades têm objetivos de aprendizagem. Os que se conectam diretamente com o tema da ditadura são:

Analizar la importancia de las relaciones de producción y poder que desencadenaron el terrorismo de Estado en el cono sur.

Elaborar hipótesis de interpretación sobre los fenómenos sociales, económicos, políticos y procesos históricos, reconociendo el problema de la memoria y la desmemoria y la necesidad de justicia. (DIRECCIÓN GENERAL, 2012, p. 39)

Para a capital, o tema da ditadura está localizado no 5º ano da secundária. É destinado aos conteúdos que envolvem o final do século XVIII, do período colonial, passando pela independência argentina até o século XXI. As-

sim como no Brasil, estão localizados nas últimas unidades: 5 e 6. A unidade 5 é chamada de “El peronismo; efervescencia cultural, violencia revolucionaria y dictaduras (1945-1983)” (GOBIERNO, 2015, p. 35) e os conteúdos se voltam a características mais gerais em relação ao currículo provincial “La izquierda nacional y popular. Los gobiernos militares y la cultura: censura, represión y fuga de cerebros. La resistencia a la dictadura: teatro abierto, revistas y música” (GOBIERNO, 2015, p. 35).

O currículo escolar tem grande participação nos objetivos das visitas quando o assunto é aula de história e museus. Na minha dissertação de mestrado (LEITE, 2018), foi possível mapear dois aspectos que aqui se repetem: o museu não está prescrito como uma indicação para uma estratégia de ensino do tema — no caso, da ditadura; o tema que os professores elegem para a motivação da visita envolve conteúdos que vão além do que está nos currículos prescritos.

Apresentadas as bases curriculares que as docentes entrevistadas mobilizam para as saídas adotadas (é bom lembrar que o feminino, aqui, engloba os docentes), avançamos para a apropriação do currículo para a elaboração da visita. Observando as diretrizes e a maneira como o museu é mobilizado, identifiquei diversos usos docentes, que indicam que os objetivos não se referem unicamente ao caráter disciplinar ou cognitivo.

As referências teóricas do espanhol Antoni Zabala (1998) são providenciais. A intenção docente opera no campo disciplinar da história, em que se localizam os conteúdos factuais (caráter descritivo dos conteúdos, necessários para a compreensão mais ampla de um tema) e conceituais (ideias abstratas, compostas por vários elementos que criam um significado ao conceito). Nesse sentido, há uma intenção de que os estudantes reconheçam, factualmente, os anos, dados, nomes vinculados ao governo ditatorial, assim como as datas dentro das ditaduras militares — por exemplo, 1969 no Brasil, com o AI-5, e 1979, com a visita da Comissão InterAmericana de Direitos Humanos, na Argentina. Nessa esteira, os conteúdos conceituais comuns aos países são democracia, direitos humanos e violência política. No caso brasileiro, aparecem os conceitos de repressão e resistência, e na Argentina o de terrorismo de Estado.

O que chama atenção é também uma intenção procedimental que envolve “ler o patrimônio”. Zabala (1998) define esses conhecimentos como apren-

dizagens de técnicas para dominar um método como desenhar, observar e ler. Não se trata de saber o passo a passo de algo, mas de executá-lo. Esses conhecimentos só poderiam ser aprendidos sendo executados. A ida ao museu está nesse campo. As docentes relatam essa perspectiva de que só é possível ter a dimensão arquitetônica estando no lugar, em que se pode observar, por exemplo, as modificações nos prédios.

“Eu não levo por obrigação, levo porque é afetivo”. Essa frase dita pela professora Gabrieli dá contornos a algo potente nos usos docentes: uma intenção de que a ida ao museu provoque uma mudança na forma do estudante ver o mundo. Por isso, as ideias de conteúdos atitudinais de Zabala são uma referência, mas não somente. Junto ao que ele escreveu sobre o tema, propomos uma aproximação com Todorov.

Tzvetan Todorov (2000) propõe que se leia as recuperações da memória em duas chaves: literal e exemplar. A memória literal não vai além de si mesmo, ela disseca o passado, o exibe e mostra, é um movimento de se deslocar do presente ao passado. O sentido exemplar, no entanto, é um movimento de usos memoriais de determinado evento para compreender coisas novas; é possível tirar alguma lição no presente, ou seja, usar o passado no presente. Todorov nos lembra que a memória é responsável por sentimentos vinculados ao que se recorda. Nesse sentido, os museus são catalizadores desses sentimentos, pois acolhem e promovem esses vínculos. No campo da educação, Zabala (1998) traz a proposta de pensar conteúdos atitudinais, em que reside um componente afetivo vinculado a um determinado conteúdo.

A aprendizagem dos conteúdos atitudinais supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação. (ZABALA, 1998, p. 48)

Os conteúdos atitudinais e o desejo de uma memória exemplar são uma marca presente no conjunto das docentes entrevistadas.

[**Gabrieli**] Eu passava um trecho de Batismo de Sangue, que é o trecho da tortura, porque eu queria que eles tivessem o contato com o fisiológico “isso é um absurdo”. Quando eu os levei ao Memorial eu queria isso também, que eles

vissem o absurdo. **Eu queria que eles sentissem emoção.** (SIMÕES, Gabrieli. Entrevista em 17 ago. 2023)

[**Sonia**] Eu não sei quantificar quanto isso muda na vida política do cara, pois depois que ele forma ele vai pra vida e a gente não fica sabendo, raramente a gente encontra. Quem a gente encontra dá retornos positivos. [...] O quanto isso faz do cara um cidadão melhor eu não sei medir, **mas é o que eu aposto. Isso possa fazer um cidadão melhor.** [...] Existe uma dimensão pedagógica, do tema, do que é museu, e também do cara saber o que é um museu, mas também que a democracia é um valor inegociável. [...] e aqui representaria um espaço de ausência de democracia, tortura, violações e morte [...]. (BRANDÃO, Sonia. Entrevista em 3 dez. 2023)

[**Jaquelina**] No es el mismo que pase una película, los moviliza, ellos sienten cosas. Ir al espacio genera otro tipo de impacto, no es lo mismo, vos estás ahí, tocando en las paredes. Hay grupos que no les pasa nada y vos quieres llevarlos para que pase algo. **Pero siempre vas a ser una apuesta educativa, siempre vas apostar que vas a pasar algo.** [...] **Ir al museo aporta eso, de ponerse al lugar de.** [...] Che, dormían ahí, hacían pis ahí, cagaban, ahí los golpeaban, y ahí no sabían se le iban a pegar un tiro o lo que iba a pasar con ellos, o sea, es como ponerse en otro lugar, que dentro del aula cuesta mucho, no es igual. (BISQUERT, Jaquelina. Entrevista em 3 abr. 2023)

[**Julio**] Yo estoy en desacuerdo que la visita a la ESMA esté en la curricula escolar, porque me parece que vacía el sentido. Todos tienen que ir porque va ayudar a la memoria...No, porque como cualquier objeto el problema es lo que vas a leer y lo que va a buscar ahí. [...]. Ser docente es proporcionar que los estudiantes hagan preguntas que nunca hicieron. Para mí, ir a la ESMA tiene que ver con eso, de hacer **preguntas que vienen del corazón.** (BULACIO, Julio. Entrevista em 31 mai. 2023)

Há um desejo que algo mude, sobretudo que os estudantes possam se vincular a ações e olhares sobre o mundo de maneira a serem contrários ao autoritarismo, e na esperança de que possam perceber a importância da valorização dos direitos humanos. Assim, as apropriações do currículo e a elaboração de conteúdos atitudinais estão dentro de recortes e propostas que as docentes realizam.

Outro ponto a considerar é em que momento do planejamento anual essas visitas ocorrem. Lucinéia, Jaquelina Bisquert, Catalina, Vilma e Gabrieli

coincidem ao propor que a visita seja o encerramento do conteúdo ditadura militar. As justificativas de Vilma e Lucinéia se cruzam no fato de as professoras entenderem que estudantes aproveitam melhor a visita quando estão por dentro do assunto. “Eu acho que o comportamento muda quando você vai a um espaço tendo algum conhecimento sobre o assunto do que quando você vai cru. [...] muda o respeito ao lugar [...]” (NOSEDA, Vilma. Entrevista em 16 ago. 2023), relata Vilma.

Há três casos que apresentam formas de visitar o museu que envolvem uma problemática ampliada. A primeira é a de Julio Bulacio. “En Argentina hubo golpe de Estado en 1930, en 1938 empieza la década infame, en 1943 golpe de Estado, 1955 golpe de Estado, 1958 la democracia restringida en la función del peronismo y de la represión, 1966 golpe de Estado, ¿desde cuándo hay desaparición en Argentina? (BULACIO, Julio. Entrevista em 31 mai. 2023). Julio conta que o museu, tomado como atividade inicial, tem o propósito de contextualizar os desaparecidos políticos, as democracias repressivas e as políticas autoritárias, e não somente atribuir isso ao que ocorreu na última ditadura. Seu objetivo é tratar da luta de classes. Dessa forma, é criar um fio histórico que no fim do ano permita aos alunos entender a construção histórica da repressão, que a desapareição não é um ato de maldade, mas uma estratégia política. “*La dictadura viene aniquilar esos cuerpos indóceles*”. O tema, portanto, é entender a característica neoliberal da ditadura e a violência política do século XX na Argentina.

Sonia Brandão criou uma forma de ensinar a ditadura envolvendo lugares para memória da repressão. Ao ser contratada, Sonia deu continuidade a projetos que consistiam em visita ao centro de São Paulo para discutir a Belle Époque e a modernização urbana. Em 2017, nas aulas do currículo comum de História, composto por três aulas semanais, ela elaborou um eixo dentro do ensino de história republicana, para tratar do tema que envolve ditadura e democracia, que privilegia a visita a lugares para memória. Ao longo do ano, é eleito um tema a ser percorrido nas aulas de história, que culmina, ao fim do ano, em uma visita a alguns lugares representativos para o conteúdo abordado. O último lugar a ser visitado é o Memorial da Resistência. Em 2017, o tema foi mulheres; 2018, movimento estudantil e 1968; 2019, a Lei de Anistia.

Lucinéia Guerra conta que, em 2014, realizou um trabalho similar ao de Sonia Brandão. Os estudantes da turma de 9º ano deveriam escolher um tema

para apresentar o Trabalho Colaborativo Autoral (TCA),¹¹ uma espécie de conclusão do Ensino Fundamental II, que propõe a participação dos estudantes no processo de aprendizagem:

[Lucinéia] Em 2014, a turma escolheu ditadura militar porque eu trabalho próximo à Vala de Perus [...] o nosso tema era Resistir, “que resistência é essa?”, era a pergunta do projeto. Foi a única turma que eu fiz o processo inverso, fomos primeiro ao museu. [...] nosso objetivo era entender porque o Memorial chamava Resistência [...] O trabalho todo deles foi em torno do viés resistir. Eu, por exemplo, trabalhei nazismo no viés da resistência, trabalhei Era Vargas no viés da resistência [...] eu não fugi do currículo, mas trabalhei dentro da escolha dos estudantes. [...] o resultado foi muito bacana, a apresentação final eles usaram cravos, então o caminho todo tinha cravos [...] cada cravo tinha um nome de pessoas que tinham sido achadas na Vala, tinham várias interrogações porque tem vários corpos sem saber quem são. [...] foi bem legal, porque o Memorial foi traduzido na linguagem dos alunos. (GUERRA, Lucineia. Entrevista em 22 set. 2021)

Esses três exemplos ajudam a revelar como docentes criam campos de atuação ainda que haja definições curriculares para quais turmas e quais momentos da aprendizagem devem ser destinados os **45 minutos** sobre ditadura militar. Vemos que docentes transcendem a ideia de tratar somente o tema da ditadura, buscam tratá-lo dentro de uma problemática historiográfica maior.

Ao narrar a ida ao museu, as docentes revelaram também a diversidade de linguagens que compõe a narrativa escolar que constroem sobre ditadura. É usual entre as entrevistas o termo “preparação” para a visita. No entanto, é importante ter em mente que esse “pré” é parte também de uma intenção maior, da qual claramente o museu faz parte, que é o ensino de ditadura.

Os estudantes, de modo geral, são sensibilizados sobre a ditadura antes da visita. Textos, cartas e imagens foram citados como forma de construção da narrativa sobre ditadura. No entanto, um recurso é frequentemente utilizado: filme. Isso fica evidente nas entrevistas, mas não somente nelas. No arquivo institucional do Memorial da Resistência, as fichas de avaliação da visita educativa indicam essa forma de construção de narrativa. A seguir, foram selecionados registros dos educadores em que eles informam como ocorreu a visita:

O assunto foi trabalhado em sala de aula, assistiram e discutiram o filme *Batismo de sangue*. (18 de setembro de 2009, 3ª série, educadora, A.1-C.1)

Assistiram alguns filmes para contextualizar o período de 1964/1985, ex: *Batismo de sangue*. (30 de novembro de 2010, 3ª série, educador, A.1-C.1)

Os alunos viram o filme *Batismo de sangue* e fizeram pesquisas, na sala de informática, sobre o Memorial. (14 de junho de 2011, 2ª e 3ª séries, educadores, A.1-C.1)

Exibiu o filme *Zuzu Angel* para os alunos. (21 de agosto de 2012, 9º ano, educadora, A.1-C.2)

Os alunos fizeram comentários sobre o filme *Zuzu Angel*, que assistiram em sala de aula. (6 de junho de 2013, 8º ano, educadoras, A.1-C.3)

Comentaram muito do filme *Batismo de sangue*, usado em sala, fazendo associações com o espaço e a conversa. (14 de novembro de 2014, 9º ano, educadores, A.1-C.4)

A professora Gabrieli contou na entrevista o uso de *Batismo de sangue* (Helvécio Ratton, 2007) para representar a tortura. Os registros apresentados mostram o frequente uso por outros professores e professoras desse filme. *Zuzu Angel* (Sérgio Rezende, 2006) também aparece nos registros e no relato de Lucinéia Guerra. Ela escolheu esse filme como estratégia, pois se tratava de uma turma em que havia muitos filhos de militares, tendo sido essa a maneira encontrada para sensibilização dos alunos sobre a questão da ditadura. A justificativa é: mostrar a mudança de perspectiva sobre a ditadura militar de uma mulher da burguesia que não era envolvida na luta armada, mas que, ao tentar buscar a verdade, é assassinada por esse motivo.

No caso argentino, o trabalho de campo iniciou um mês depois do lançamento do filme *Argentina, 1985* (Santiago Mitre, 2022). Dentre quatro entrevistas, três apresentam o uso desse filme. Julio Bulacio detalhou suas intenções com o uso do longa. Para ele, o filme contribuiu para que os alunos e as alunas, que são de uma geração nascida e criada em democracia, compreendessem as noções de medo, subversivo e clandestinidade. Assim, o recurso fílmico contribuiu para que ele possa discutir essas noções, pois se trata de um filme baseado em um importante evento argentino: o Juízo das Juntas.

La noche de los lápices (Héctor Olivera, 1986)¹² é um filme reconhecido na Argentina. A professora Catalina narra que o usa com os estudantes e as estudantes, pois é uma forma de produzir identificação de quem está assistin-

do com o que é retratado, já que se trata de um filme sobre 10 adolescentes da cidade de La Plata, capital da província de Buenos Aires, sequestrados por suas atuações políticas. Sete ainda seguem desaparecidos. Jaquelina Bisquert conta que alguns diretores de escolas pedem cortes das cenas de nudez do filme, o que é interessante, pois o problema, narra a professora, não é a tortura, mas sim a nudez, já que aparece o personagem de Pablo Dias pelado. Bisquert conta que outros diretores nem permitem a exibição.

Julio Bulacio trata desse filme na entrevista quando aborda a memória sobre os desaparecidos e sua visão sobre como a ESMA e outros veículos representam as ideologias políticas.

El discurso que sigue vigente en el día de hoy, estuvo vinculado a los jóvenes víctima de la dictadura, jóvenes víctimas de Malvinas en otro lado, [...] un concepto de la víctima. Y yo reivindicaba los conceptos de los luchadores, yo reivindico el partisano, la lucha, no reivindico como víctima, los reivindicó como luchadores, no como perejiles,¹³ indefensos, que no sabían dónde estaban, como chicos inocentes. [...] eran parte de un proyecto, más jóvenes o menos jóvenes, eran parte de una cosa. Era una discusión enorme, la cual yo sí intervenía o trataba de intervenir. [...] No trabajo con *La noche de los lápices* por eso, por una convicción, porque me parece que es ahistórica. (BULACIO, Julio. Entrevista em 31 mai. 2023)

Rafael Cintra, em sua dissertação de Mestrado, convida-nos a levar em conta que o uso de filmes no ensino de história vai além de uma “ilustração de conteúdos” e se localiza em uma gama de intenções e proposições por parte dos professores. Uma delas é considerar os saberes pessoais dos professores, como é o caso de Julio Bulacio,¹⁴ em que sua crítica a *La noche de los lápices* está vinculada também à sua trajetória de vida na militância de esquerda. Não à toa, ele a vê como *ahistórica*, por não tratar de algo que, no seu ponto de vista, é fundamental: a identidade política.

Sendo assim, compreendo que a opção pelo cinema é também um gesto que marca as identidades e as escolhas estéticas destes professores na construção do texto que são as suas aulas. Pela natureza epistemológica do conhecimento histórico, cujas reflexões culminam em uma narrativa, seja escrita, seja falada, podemos perceber a subjetividade dos professores na escolha dos recursos que elege

para contar o que pretendem contar, assim como a maneira como operam com ele e as questões que pretendem suscitar.

Mesmo quando convidam os filmes para as suas aulas, não se trata de qualquer filme: trata-se daqueles com os quais os professores se identificam por algum motivo e se revelam eficazes para produzir os efeitos esperados sobre os alunos [...]. (CINTRA, 2019, p. 60)

A narrativa escolar sobre ditadura militar, construída pelos docentes, vincula filmes e museu. Vejamos o exemplo de Catalina. Ao propor um filme capaz de contribuir para que estudantes se imaginem durante a ditadura, ela vai, de certa forma, ao encontro do que propôs Cintra sobre produzir efeitos ao selecionar um filme; ou mesmo Gabrieli, com sua proposta de promover nos alunos e nas alunas um “choque” com as cenas de tortura. Assim, os filmes aparecem como uma forma preparatória para elucidar contextos mais amplos, já que os museus tratarão de exemplos específicos, ligados ao que ocorreu naqueles locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ir ao museu, para os docentes entrevistados, é assumir o encontro com a emoção como um dos caminhos para a construção do conhecimento histórico. Suas práticas sinalizam para o que Fernando Seffner e Nilton Pereira (2018) escrevem sobre temas sensíveis e ensino de história: aprendizagem implica transformação de si. Os autores entendem que ele deve ser um lugar em que “alguém chore, que alguém se espante, que alguém ache um absurdo, que alguém diga ‘professor, o senhor não tem o direito de nos mostrar isso que está nos mostrando! O senhor não tem o direito, é muito forte, é muito pesado!’” (SEFFNER, PEREIRA, 2018, p. 50). Dessa maneira, concordamos que as emoções são disruptivas, sobretudo em passados-presentes, para usar o termo de Huysen.

A construção da narrativa envolve duas entidades opostas, distantes e apartadas: passado/fato/objeto e presente/sujeito. Esse passado recortado é frio e disciplinado, é tratado como um bibelô pronto a ser objetificado e individualizado pelo discurso. Dessa relação de absoluta exterioridade entre passado, objeto, **presente**

e sujeito não se extrai nada de vida, nada que permita expandir a vida; e expandir a vida é exceder os limites do presente. Essa forma de conhecer o passado tem sido, por muitos anos, comum às salas de aula de história e aos livros didáticos. De outro modo, o passado é vivo, pois não apenas ele insiste no presente, na forma de questões abertas e sensíveis, como também insiste como acontecimento que provoca aprendizagens novas. (SEFFNER, PEREIRA, 2018, p. 23. Grifo meu.)

Os relatos docentes nas entrevistas, assim como o trabalho de campo e as fichas de avaliações educativas, indicam que o tratamento da ditadura, pela via do museu, busca expandir as fronteiras do presente dos estudantes, não como lições, mas como uma forma de conhecer o passado que quebre o silêncio, onde o desaparecido aparece e a testemunha é escutada. As emoções e a ética são um caminho para que a memória não seja literal, mas, como quer Todorov (2000), possa ser exemplar.

Mais que 45 minutos. Sem dúvida, foi possível entender que as narrativas construídas pelas professoras, para suas aulas sobre ditadura, preveem aspectos que ultrapassam o currículo e o tempo em sala de aula. Professoras e professores entrevistados mobilizam os programas curriculares para justificar suas escolhas pedagógicas, utilizam recortes temporais e diferentes linguagens, como obras cinematográficas, para que seus alunos e suas alunas possam aprender sobre a ditadura contextualizadamente e com certo grau de aprofundamento. Portanto, a escolha do museu reside na crença de que um lugar de acontecimento confere verdade a determinado passado. Esse sentido de lugar possibilita uma atmosfera afetiva, que as docentes consideram um caminho para desenvolver atitudes democráticas, sobretudo de valorização dos direitos humanos e de luta contra o autoritarismo.

REFERÊNCIAS

Entrevistas

BULACIO, Julio. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 31 de maio de 2023. Buenos Aires (capital), Argentina. 71 (setenta e um) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

BRANDÃO, Sonia. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 2 de dezembro

- de 2023. São Paulo, Brasil. 70 (setenta) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.
- SIMÕES, Gabrieli. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 17 de agosto de 2023. São Paulo, Brasil. 47 (quarenta e sete) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.
- NOSEDA, Vilma. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 16 de agosto de 2023. São Paulo, Brasil. 93 (noventa e três) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Virtual. Armazenado em arquivo pessoal.
- GUERRA, Lucineia. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 22 de setembro de 2021. Carapicuíba, Brasil. 140 (cento e quarenta) minutos gravados, mp4A, arquivo de vídeo. Virtual. Armazenado em arquivo pessoal.
- RAFAELLI, Veronica. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 4 de abril de 2023. Buenos Aires (capital), Argentina. 58 (cinquenta e oito) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.
- GIRONÉS, Catalina. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 24 de novembro de 2022. Merlo (província de Buenos Aires), Argentina. 30 (trinta) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.
- BISQUERT, Jaquelina. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 3 de abril de 2023. Los Polvorines (província de Buenos Aires), Argentina. 73 (setenta e três) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

Documentos oficiais

- Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Secretaria da Educação: Coordenação Geral. São Paulo: SEE, 2010, p. 28-39.
- Proposta Curricular do Estado de SP: *História*. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2010, p. 47.
- São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental*. Ciclo II: História. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007.
- Argentina (Federación). *Ley de Educación Nacional*. Promulgada em 27 de diciembre de 2006. Artículo 92.

ARGENTINA. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Campo de Formación General Ciclo Orientado Educación Secundaria. Ciencias Sociales: Economía, Historia e Geografía. Ministerio de la Educación, Presidencia de la Nación, 2012.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6º año: Orientación Ciencias Sociales*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2012.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires*. Ciclo orientado del bachillerato: ciencias sociales y humanidades. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015.

Bibliografia

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso de. *Etnografía da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2009.

BORN, Bárbara Barbosa; PRADO, Ana Pires do; FELIPPEP, Janaína Mourão Freire Gori. Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. 1-22, 2019.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CINTRA, Rafael Monteiro de Oliveira. “Hoje a aula vai ser um filme”: o cinema na tessitura dos docentes e na aula de História. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Professores, 2019.

GONZÁLEZ, María Paula *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2014.

HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela Memória: Arquitetura, monumento, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2000.

LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LEITE, Marcelo Henrique. *Ensino de História e museu: Os usos docentes do Museu Republicano Convenção de Itu*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em História, Rio de Janeiro, 2018.

LEITE, Marcelo Henrique. *O museu e a escola: o ensino da ditadura militar em aulas*

de história em São Paulo e Buenos Aires. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em História, 2024.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007.

ROCHA, Helenice; GONZÁLEZ, María Paula. O jardim do vizinho é mais bonito ou está mais longe. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, 2021.

ROCKWELL, Elsie. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SEFFNER, Fernando; PEREIRA, Nilton. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais e formação de professores*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TODOROV, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós, 2000.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Arned, 1998.

NOTAS

¹ Este artigo é fruto de uma pesquisa desenvolvida no Doutorado, com o apoio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE).

² Daqui em diante o tratarei como *Memorial*.

³ Daqui em diante o tratarei como *Museo de la Esma*.

⁴ Baseada na Resolução 510/16, os entrevistados e as entrevistadas assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE), todos armazenados em meu arquivo pessoal. Considerando a questão da confidencialidade contida expressamente no item IV do Art. 2 da resolução 510: garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada, entrevistas e entrevistas consentiram na divulgação de suas identidades. As entrevistas estão armazenadas, em formato de áudio, em meu arquivo pessoal, protegida de qualquer divulgação indevida. Esclareço, ainda, que a presente autorização não permite a modificação da entrevista, qualquer mudança que altere o seu sentido ou que desrespeite a inviolabilidade das pessoas. Esse ponto está previsto no inciso X do Art. 5o da Constituição da República Federativa do Brasil e no art. 20 da Lei n. 10.406, de 2002 – Código Civil Brasileiro.

⁵ As referências completas das entrevistas estão no final do artigo, no item Fontes. Optei por uma questão prática de não referenciar a cada menção de um trecho da entrevista. Elas estarão destacadas ou como citação com mais de quatro linhas, devidamente nomeado.

⁶ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – CEP-UNIRIO, sob o número do parecer 4.979.205, em 21 de setembro de 2021. Número do CAEE: 48782021.1.0000.5285. Os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), e autorizaram a divulgação dos seus nomes.

⁷ As entrevistas com o grupo de docentes argentino foram realizadas inteiramente em espanhol.

⁸ Somente uma professora se formou depois da inauguração do museu – Gabrieli, em 2015, considerando que o Memorial da Resistência foi inaugurado em 2010. Em sua entrevista ela contou que na adolescência, no período escolar, foi visitar o museu com as amigas.

⁹ A partir de 2017, esteve em vigor a BNCC. Sobre o tema da ditadura e a BNCC, ver em: ROCHA, Helenice; GONZÁLEZ, María Paula. O jardim do vizinho é mais bonito ou está mais longe. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, 2021.

¹⁰ O documento diz que as orientações dadas podem ser realizadas em um, dois ou três anos, sendo decidido por cada jurisdição.

¹¹ O TCA solicita que estudantes tratem de temas sociais que envolvam a comunidade, por essa razão que a professora conta que partiu da Vala de Perus. Institucionalmente, é função do TCA possibilitar: o incentivo do papel ativo dos estudantes no currículo, de forma a desenvolver sua autonomia, criticidade, iniciativa, liberdade e compromisso; o fomento à investigação, leitura e problematização do mundo real, a partir de pesquisas que envolvam diferentes vozes e visões, oferecendo várias possibilidades de apropriação, criação, divulgação e sistematização de saberes; a transformação de professores e estudantes em produtores de conhecimento, criando oportunidades para que elaborem propostas e realizem intervenções sociais para melhorar o meio em que vivem. Definição retirada do site institucional da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/ensino-fundamental/trabalho-colaborativo-de-autoria/>. Acesso em: 13 dez 2023.

¹² Na Argentina, há um marco comemorativo nas escolas em 16 de setembro, que marca o dia do sequestro e desaparecimentos de dez adolescentes em La Plata, na província de Buenos Aires. María Paula González conta que “La primera efeméride de la memoria se incorporó en 1988, año en que la provincia de Buenos Aires sancionó la ley 10671 que instituye el 16 de septiembre como día de conmemoración escolar” (GONZÁLES, 2014, p. 70).

¹³ Segundo a Real Academia Espanhola, é um signo de dignidade condecorada a alguém.

¹⁴ María Paula González, em seu livro *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*, apresenta professores que partilham da mesma visão que Julio Bulacio.

Artigo submetido em 15 de abril de 2024.

Aprovado em 4 de junho de 2024.

