

# Historia recente, memória e educação: o caso uruguaio

*Federico Alvez Cavanna\**

## Resumo

A história recente vem trazendo importantes questionamentos para a historiografia em geral pelos seus vínculos com a memória e a demanda social frente ao tema. Procura-se analisar o caso uruguaio, onde os maiores debates têm acontecido em relação ao ensino da ditadura militar (1973-1985) na história escolar e os vínculos com as construções do discurso nacional. Os maiores questionamentos ao ensino dos períodos recentes têm surgido por parte dos políticos dos partidos tradicionais depois que a esquerda chegou ao governo (2005) e incentivou o ensino desse período. O conceito de laicidade, como sinônimo de neutralidade política, foi posto em debate.

**Palavras-chave:** história recente; memória; ensino da história; laicidade;

## História recente: demanda social e memória

*“A história do presente é primeiramente e antes de tudo história”* (BERNSTEIN; MILZA, 1999. P.127) embora tenha especificidades próprias que a distinguem e complementam com respeito aos estudos históricos de outros períodos. Se bem as características próprias da “história recente” são muitas, vamos-nos centrar só em duas que permitem desenvolver as idéias centrais deste artigo: a demanda social e os vínculos com a memória, para depois desenvolver as particularidades do caso uruguaio, onde as maiores discussões se produziram no campo educativo. Primeiro, deve se fazer uma esclarecimento: a “história recente” não tem uma definição cronológica, não é um período determinado senão que sua definição passa pela proximidade subjetiva e suas valorações de permanência no presente. No caso uruguaio, falar de “história recente” é falar da última ditadura militar (1973-1985) com o ingresso à mesma e a posterior recuperação democrática.

Nos últimos anos, em vários países, produziu-se um “boom” da história recente que se pode apreciar na publicação de testemunhos escritos em primeira pessoa, livros que tem a ver com estudos sobre os últimos períodos históricos e uma crescente preponderância no espaço e nos debates públicos. Uma característica deste fenômeno é que tanto as produções editoriais como os leitores sobre a história recente têm superado amplamente ao âmbito acadêmico. Em referência ao caso francês Chaveau e Tétard (1999, p. 46) dizem que o bombardeio editorial se deve a uma demanda social que deixa em evidencia um reclamo para a história: a necessidade de “mostrar” um vetor para o presente “fugaz” e ser fonte de opinião para o corpo social. Afirmam que *“A história do presente, nasceu sem dúvida bem mais de uma impaciência social do que de um imperativo historiográfico, pelo menos na França...”* (Ibidem, P. 46). Um elemento que pode explicar esta “impaciência” é a contração do tempo e do espaço que marcam as últimas décadas do século XX e os anos transcorridos no XXI, onde a necessidade de interpretar a

realidade se volta mais difícil no médio da vertigem atual. É revelador ver como se começou a falar de décimo de segundo em 1600, de centésimo de segundo em 1800, de milissegundo em 1850, de microssegundo (milionésimo de segundo) em 1950, de nanossegundo (milésimo milionésimo de segundo) em 1965, de picossegundo (milésimo de bilhão de segundo) em 1970, de femtossegundo (milionésimo bilionésimo de segundo) em 1990 e que, provavelmente por volta de 2020, se falará de attossegundo, isto é, de trilionésimo de segundo! (DAEVEAU, 2002). Justamente, a história em geral (e a história do tempo presente de especial maneira) tem como uma das suas funções a orientação temporal no meio do tempo efêmero, muitas vezes incluso, como uma reação de defesa (e desafio!) diante do futuro. Assim, o historiador, em seu *“...esforço de abstração com relação à percepção comum da maior parte de seus contemporâneos... é mais fácil para ele do que para muitos cidadãos recolocar os ciclos curtos da história imediata no meio termo das temporalidades mais estruturais e, portanto, mais estáveis”*. (CHAUVEAU; TÉTARD, 1999. P. 83-84). O historiador Jorn Rüsen designa como “consciência histórica” este fenômeno próprio ao ser humano, que necessita organizar a caótica experiência temporal para poder *“agir com orientação no presente”*<sup>1</sup>.

Uma possível explicação para o atraso historiográfico em relação a sua produção sobre a história recente deve-se a que ainda existe um forte descrédito na relação com os tempos atuais pelos vínculos com a memória. Os próprios mitos iniciais já davam conta de que a partir do nascimento de Clío, fruto de uma noite de amor entre Mnemosyne e Zeus, a relação entre memória e história sofreu os problemas normais de qualquer relação de crescimento entre mãe e filha: a identificação idílica da menina ao começo, a ruptura rebelde da adolescência e a convivência crítica da maturidade. Em efeito, desde sua origem na Grécia Clássica, a filiação história-memória não é questionada até quase mediados do século XVIII quando a Enciclopédia crítica, pela primeira vez, esta relação. Para Voltaire, a história não é uma questão de memória senão de razão.

Mais adiante o ideário positivista sublinhou ainda mais esta visão do “ofício do historiador”, impondo a interdição da história recente e o uso de testemunhos diretos pela impossibilidade de uma análise objetiva e céptica dos fatos históricos. Segundo Mudrovici (2000), há três momentos de aproximação entre a “história” e “memória” durante o século XX, que começa a deixar atrás o afastamento onde a história recente foi “uma história sem historiadores” (MORAES FERREIRA, 2002) .

Num primeiro momento, a memória transformada em objeto da história dá lugar ao que se denominou, após a Segunda Guerra Mundial, a história oral. Esta é o registro e análise dos depoimentos orais acerca do passado. Entre a década 1960 e 1970, teve seu maior impulso a partir da crescente influência da nova história social ou “história desde abaixo”. A lembrança transformou-se, então, no principal meio para o registro das experiências vividas pelos setores marginais dos que só contavam com narrações produzidas pelas elites.

Num segundo momento, podemos reconhecer que, a partir da década de 1970, onde uma nova relação entre a história e a memória como seu objeto começa a suscitar interesse. Trabalhos provenientes de distintas disciplinas começaram a pesquisar, desde perspectivas diferentes não sempre convergentes, de questões tais como o rol da memória coletiva na história e na constituição de identidades coletivas, a memória e o esquecimento como fenômenos políticos, a incidência da memória nas reconstruções do passado, etc. Em França, o historiador P. Nora levou a cabo o ambicioso projeto de reconstrução da história da memória coletiva francesa em *Les Lieux de mémoire* (1984-92).

Por último, a relação história-memória é posta em discussão quando em meados do século XX faz irrupção a história do presente, obrigando a revisar o pressuposto da ruptura com o passado como garantia de um conhecimento histórico objetivo. A criação do Instituto de História do Tempo Presente, em 1978, sob a direção de F. Bédarida, os estudos da “Historia do Presente” de P. Nora, a

publicação da revista *Ayer*, da Associação de História Contemporânea, põem em questão a difícil união entre o presente e a reconstrução historiográfica do passado recente, onde o historiador joga o rol de sujeito e objeto em tanto portador, ele mesmo, da memória do fenômeno que pretende reconstruir historicamente.

É necessário superar os maniqueísmos, o historiador deve respeitar as memórias e deve “servir-se” delas sem ter que “rendi-se” ante todas suas propostas. O medievalista Jacques Lê Goff (1999. P.94-95), que chama de “*os outros*” aos historiadores do presente, faz uma análise madura da relação:

Considero minhas reações de historiador com relação à Guerra do Golfo... o primeiro problema evidente é que é preciso recolocá-la nas relações entre cristãos e muçulmanos na longa duração. É preciso remontar às cruzadas? As cruzadas foram um argumento para a resistência e a propaganda iraquiana, o que poderia modificar minha leitura das cruzadas? Considero-as como um pseudo-acontecimento sem grande alcance na longa duração, mas se elas fazem parte negativamente da memória coletiva muçulmana, isto muda a importância histórica das cruzadas.

Ou seja, o que está vivo nas memórias tem que ser levado em conta pelo historiador, muitas vezes ainda para “historiar essa memória”.

A história recente corresponde, na maioria dos casos, a nossa memória direta<sup>2</sup> e muitas vezes podem entrar em contradição com outras representações (indirectas), sobretudo, com a mais sutil e elaborada criação de memória coletiva da modernidade: a Nação. Como se verá mais adiante, foi no sistema educativo uruguaio, no ensino da história, onde entraram em colisão as diferentes memórias que disputavam através da história recente uma interpretação geral da história nacional uruguaia. O historiador Carlos Demasi (1997) perguntava-se: “*¿Qué es hoy ser un uruguayo?*”. E respondia “*Hace treinta años no había dudas para responder esa pregunta. Los uruguayos habíamos construido una imagen de nosotros mismos que nos satisfacía*

*ampliamente... concretada en una visión arrogante de nuestro papel en América Latina*". O país tinha criado e instalado na memória coletiva um "imaginário integrador", que entre outras coisas, implicava pertencer a um país com uma matriz democrático pluralista de base partidocrática, a reivindicação do caminho reformista (contrária tanto à revolução como ao conservadorismo), a exaltação do legalismo, e o culto à "excepcionalidade uruguaia". Justamente é com tudo isto que a história recente bate e arrasa, porque se todo esse imaginário da memória nacional coletiva é verdadeiro: como se explicam os treze anos de ditadura militar? E pior ainda, como se o ensina nas escolas? Uma das características que mais gera medo na história recente é o fato de modificar as longas durações construídas porque se situando na emergência de fenômenos de longa duração, tem por função principal modificar permanentemente o significado destas.

Durante vinte anos, a imposição de um "silêncio oficial" sobre o tema ou a "teoria dos dois demônios", que explicava os anos da ditadura como causa de dois grupos extremistas que deixaram a toda a sociedade (e sobretudo aos partidos políticos que governavam os destinos do país) como reféns inocentes, foram as saídas que se tentaram impor desde o poder. Mas quando foram encontrados os restos dos detidos-desaparecidos Ubagesner Chavez Sosa (29/11/05) e os de Fernando Mirandai<sup>3</sup> (1/03/06), o ocultamento público tornou-se impossível ante as imagens televisivas: e o "passado reapareceu" (AMEZOLA, 2000).

**La enseñanza de la "historia reciente" en el Uruguay: cuatro entradas educativas.**

"...necesariamente cuestionador del talante triunfalista de las tradiciones admitidas"  
(DEMASI, 2004. P. 159)

Desde sua ocupação, o erval constituía uma área de tensão, na medida em que oferecia uma válvula coletânea sobre "história

recente”, publicada recentemente na Argentina. Afirmar na primeira linha que *“a história da história recente é filha da dor”* (FRANCO; LEVIN, 2007. P.15). Pelo menos no Cone Sul latino-americano essa característica a torna especialmente delicada. O fim da ditadura militar uruguaia deixou o país com um de cada oito uruguaios torturados e com o triste “recorde” de ser o país com mais presos políticos por habitantes das últimas ditaduras da região. Ao retornar à democracia, o país desenvolveu uma forte discussão sobre o que fazer com o passado recente. Dois projetos concorreram na opinião pública: os que indicavam que *“não se pode ter olhos nas costas, temos que mirar para adiante”* e os que propunham que a *“forma de viver numa sociedade em paz é sabendo a verdade e deixando a justiça atuar”*. No dia 16 de abril de 1989 fechou-se uma etapa da discussão, com o triunfo da visão a favor da impunidade, num plebiscito muito ajustado (57% a 43%) que deixou ao país dividido em dois. Esta opção, que implicava a proibição de julgar aos que cometeram violações aos direitos humanos, teve um significado político-emocional mais amplo no imaginário coletivo e o próprio tema da ditadura ficou como algo proibido de ser falado, como algo anacrônico, sem sentido, sobre o que se tinha virado a página. A anistia como amnésia, como esquecimento induzido, como proibição de falar, apagando todo rastro, para continuar como se nada tivesse acontecido. Como afirma Burke (2006), *“amnésia está relacionado com a palavra anistia, com o que habitualmente se denominavam os atos de esquecimento, a supressão oficial de lembrar os conflitos em benefício da coesão social”*. Uma semana antes do plebiscito sobre a *“pretensão punitiva do Estado”*, o presidente em exercício Julio Maria Sanguinetti (Partido Colorado, duas vezes presidente 1985-1989 / 2000-2005) sintetizava a idéia que resultou triunfante: *“No podemos llegar al 2000 discutiendo el año 1976. Tenemos que decir clara e inequívocamente al pasado, que debe quedar para los historiadores, como recuerdo, como experiencia, porque el futuro no puede seguir envenenado con las discusiones del pasado”* (SANGUINETTI, 1989). É possível decretar lembranças ou esquecimentos grupais? O que

significa “sólo para los historiadores”? Longe da gente? Longe das escolas?.

No caso concreto do Uruguai, as explosões das memórias e das discussões sobre a história recente tiveram, além dos sucessos editoriais, um capítulo à parte no sistema educativo onde se concentraram todas as problemáticas e as mais incendiadas discussões. Quando assumiram seus cargos em julho de 2005, as autoridades da Administración Nacional de Educación Pública do primeiro governo de esquerda do Uruguai colocaram como uma de suas primeiras medidas “*que los niños y los adolescentes no pueden vivir en la ocultación de su realidad inmediata*” e sugerir a todos “*los docentes al análisis de la historia de la segunda mitad del siglo XX*” (CODICEN, 2005). Embora muitos dos temas que abarcam o período podem gerar gigantescas discussões historiográficas, disputas políticas e de memórias, existe um tema excludente pelo seu significado: o ensino da ditadura militar (incluindo como se chegou à mesma e os anos posteriores). A partir desse momento e até o presente (tem passado três anos), o debate não tem parado de considerar argumentos referentes à conveniência e à possibilidade deste tipo de história nas aulas em relação à nação e à política, deixando ver diferentes concepções que sobre a história (escolar sobre todo) que circula na sociedade.

### A “inconveniência” de tratar o tema nas aulas e os seus motivos

Ante a resolução oficial, o Professor Yamandú Fau<sup>4</sup> voltou a repetir o mesmo discurso de sempre “*No es necesario apurarse en enseñar historia reciente. Nos va a dividir. Y hoy es bueno que estemos lo más cerca posible*”<sup>5</sup>. Melhor o silêncio imposto desde as alturas, melhor não falar, melhor não deixar que uma disputa de memórias “não domesticadas” chegue até o neutro recinto da classe escolar. Num livro publicado em 1994, as historiadoras Isabela Cosse y Vania

Markarian (1994) realizavam um estudo sobre a “consciência histórica” uruguaia<sup>6</sup>. Buscavam pesquisar sobre essa “consciência nacional” que gera o “nós coletivo” que marca uma identificação com o ser uruguaio, ou seja, sobre a “... capacidade de reconhecer certo passado como passado comum e a de projetar-se no futuro são, então, requisitos básicos para a existência de uma comunidade nacional” (COSSE; MARKARIAN, 1994)<sup>7</sup>. Nesse estudo, o período da ditadura militar obteve a maior votação quando se perguntou<sup>8</sup> sobre “Qual foi o pior momento da história do país?”. Foi, então, o mais votado, mas só pela metade, com 47% dos votantes e isto não é fácil para digerir numa história escolar que tradicionalmente tem ensinado os “consensos” nacionais. O discurso da nação, da consciência nacional, tem sido feito sobre dois pilares unificadores (quase inquestionados) que conformam o imaginário integrador nacional: José Artigas e os partidos tradicionais como forjadores da nação. No caso de Artigas, aparece como o “personagem mais admirado da história nacional” com 63% dos votos. As autoras se perguntan então

¿Que dice de una colectividad el hecho de que no dude en otorgar admiración unánime a una única figura histórica? Habla de una sociedad de consensos, que integra las diferencias y que amortigua los disensos...el artiguismo es tal vez la zona más firme de la consciencia histórica nacional. El lugar común de las diferencias en las coincidencias, donde convergen las diversas interpretaciones de la historia y del destino nacional conde contenidos disímiles tienen un mismo nombre (COSSE ; MARKARIAN, 1994) <sup>9</sup>.

A outra criação historiográfica tem a ver com os dois partidos tradicionais (Partido Colorado e Partido Nacional ou Blanco) que no Uruguai tem mais de 150 anos de existencia e onde “*los partidos políticos han sido, junto con el sistema educativo, los mediadores en la multiplicidad de lecturas académicas y la sociedad, jugando así un papel determinante en la conformación de la consciencia histórica nacional*” (COSSE; MARKARIAN, 1994)<sup>10</sup>. Duas coisas são importantes aqui

para a análise. Em primeiro lugar, remarcar a forte presença partidária nas análises e nos estudos históricos nacionais, tema que será central para entender a visão de “laicidade” que foi manejada por alguns parlamentares durante o debate sobre a forma em que se deveria ensinar a história recente. Mas ao mesmo tempo, estes dois partidos, de acordo com o relato tradicional, foram os criadores da nação e os promotores de todos os seus sucessos (jamais os seus fracassos). Não obstante a história das guerras civis entre as duas divisas tradicionais tenha sido uma característica excludente do século XIX e começos do XX, o discurso tradicional da história nacional afirma que juntos, complementando-se nas suas virtudes, construiriam a nação. Segundo Carlos Demasi (2007):

El constructor de este paradigma explicativo, el prof. Juan Pivel Devoto, resume así la “esencia” de los partidos uruguayos: ‘Un partido surgía así abrazado al principio del orden y de la ley; el otro al dogma de la libertad, aun cuando esta no fuera otra cosa en muchos casos, que el anticipo de la anarquía; aun cuando no pasase de ser una fórmula para sugestionar a las multitudes, más que un anhelo de quienes la proclamaban, y que, en lo íntimo, aspiraban también, a consolidar la autoridad por los métodos restrictivos’.

O complemento perfeito entre os dois partidos que juntos formava o país perfeito.

A história recente quebra estas duas construções discursivas, por isso é tão delicada a forma em que vai se ensinar nas aulas. Em primeiro lugar, a ditadura e as suas conseqüências dividem em muitas memórias o país e rompe o paradigma de “unidade”, ou seja, de “ensinar” algum tema só quando se tenham processado os fatos, através de um olhar nacional de unidade, evitando todo conflito. Ao mesmo tempo, a vitória da Frente Ampla, no ano 2004, faz surgir na cena um outro partido que agora tem 51% dos votos. Portanto, a história nacional já não se pode explicar só através dos dois partidos tradicionais e muito menos através dos seus sucessos, senão terá que explicar seu fracasso (o Partido Colorado obteve 10% dos votos

nas últimas eleições).

**A denuncia sobre a suposta violação da laicidade e a criação de uma “história parcial” e “politizada” que favorece na esquerda.**

Agorafobia – medo dos espaços públicos abertos.

Ágora parece com agora.

O medo dos espaços abertos parece o medo do presente.

(Marina Lima e Antonio Cícero, encarte do disco Fullgás

O 15 de fevereiro de 2007 foi citado ao Parlamento o Ministro de Educação Jorge Brovetto e também se apresentaram por própria vontade as autoridades da Administración Nacional de Educación Pública. O Ministro seria “interpelado” pelo deputado Luis Lacalle Pou (P. Nacional) sobre a criação de uma “Guia” para os professores sobre a história recente (pode se consultar em [www.anep.edu.uy/historia](http://www.anep.edu.uy/historia)). Na sua exposição, o interpelante manifestou um questionamento relevante “*Por todo esto decimos que esta guía afecta claramente la laicidad y la libertad de cátedra*”<sup>11</sup>. Justamente um dos conceitos com mais peso social e mediático e ao mesmo tempo mais polissêmico e difícil de ser definido no Uruguai é a “laicidade”<sup>12</sup>. Mas Lacalle, na sua oratória, fez uma crítica que pode ter sido uma definição do conceito:

El tribunal resuelve designar a tres personas -cuya capacidad e idoneidad como profesionales no ponemos en tela de juicio- que también están claramente vinculadas, si no a un partido, por lo menos a una ideología política, y debo decir que no sé si han sabido mantener el temperamento necesario para moldear las mentes de las futuras generaciones.

Ou seja, que aqueles que deveriam ter realizado a Guia não tinham que ser os historiadores (cargo que ganharam mediante concurso público) que tiveram reconhecidos estudos sobre o período em questão, senão uma representação proporcional de historiadores levando em consideração a suposta (ou declarada) vinculação partidária. Uma vez mais Lacalle manifesta sua idéia no parlamento “*Ni que hablar del hecho de que Mena Segarra* (historiador identificado

com o Partido Nacional), *persona que tiene por demás méritos en esta rama de la educación, haya quedado en el número 29 de la selección realizada. Nos podría extrañar -y de hecho, nos extraña- que José Claudio Williman (historiador identificado com o Partido Nacional) haya quedado en el número 9, pero lo más sintomático de todo es que los primeros 8 lugares y el 10 corresponden a personas que, si no están afiliadas o no pertenecen manifiestamente a un partido político, por lo menos tienen una tendencia ideológica claramente identificada*". Para agregar, "*isto afeta a laicidad*" porque supostamente não garante uma posição neutra na construção do relato histórico a ser ensinado nas escolas. Desta maneira, afirma Demasi que

el camino propuesto para lograr el objetivo de la "apoliticidad" del relato sería la sobrepolitización de la construcción, ya que la calificación técnica de los historiadores no sería un dato relevante (mejor aún si "no hubieran escrito sobre esa época"); en cambio sí lo sería su actuación "como representantes partidarios" En último término, se trata de la lógica del consenso llevada a su más extrema expresión: el interés político inmediato termina imponiéndose por encima de la evidencia histórica.

O "interpelante" é filho de Luis Alberto Lacalle que foi o presidente do Uruguai, eleito pelo Partido Nacional entre 1989 e 1994. Por isso, durante toda sua exposição, mostrou-se também muito preocupado como a história iria apresentar esse período de governo. A história recente se transforma aqui, usando o conceito de Marc Ferro, em uma "história vigiada", porque o historiador dialoga com as suas próprias fontes e sobre todo pela comprovação de que a história não é só o estudo do passado, sinal que tem muito a ver com o presente e com o futuro.

### A imagen do "estudante esponja"

Segundo o informe agenda setting, realizado pela Consultora Sul americana para o mês de agosto de 2006, a polêmica em torno do ensino da história recente ocupou 1256 segundos - quase 21

minutos- nos informativos centrais de televisão, dos quais 30,4% corresponderam ao professor Demasi; 17,6 % ao senador Gallinal; e 15 % ao deputado Iturralde (ambos do Partido Nacional)<sup>13</sup>. Numa entrevista a Carlos Demasi numa das rádios com maior audiência do país, abriram-se os microfones para ligações ao ar, que mostraram visões com muita força na opinião pública sobre o ofício de ser professor e sua relação com o estudante. A mais notória é a de um “estudante esponja”, é dizer, a posição de um aluno que incorpora acriticamente todo o que o professor diz e o assume como próprio. A crença numa facilidade de “lavagem cerebral” e adotrinamento ideológico que supostamente tem um professor sobre o aluno. Todo isto desenha uma imagem que gera muito repudio social: a do indefeso menor de idade, imaturo, que é inculcado ideologicamente (e sobre todo partidariamente) por seu professor de história. Por exemplo, alguém de nome “Fabiana Cabral” ligou à rádio afirmando:

(...) Y además los profesores no deben expresar sus ideas para discutir con los alumnos ya que son influenciables y saldrán pensando lo que los profesores quieren. Es lamentable que lleguemos a este punto, igual que en una dictadura donde se manejan las mentes jóvenes hacia donde quiere el profesor” (mensagem dos ouvintes após a entrevista com Carlos Demasi, 29-08-2006).

Mas no meio da entrevista em El Espectador (29/08/2006) aconteceu o seguinte debate, neste caso não com um ouvinte da rádio, se com um dos entrevistadores (Juan Carlos Doyenart):

JCD - Pero si la única versión sobre la historia política reciente que escuchan es la oficial que le dan en el liceo, no es que yo asumo o rechazo.

Carlos Demasi - No hay historia oficial.

JCD - Para ellos es la historia oficial, como tú la contabas es una historia cargada de ideología. Además no se presentan distintas versiones, que hay varias. Entonces, o hacemos una cronología de hechos y damos distintas interpretaciones, o dejamos todo sujeto a la ideología del docente.

CD - Los adultos sabemos lo críticos que son los jóvenes con respecto a todo lo que les decimos.

JCD - Ese es un escudo que se ponen los docentes para tener

carta blanca.

CD - Yo soy docente de secundaria. ¿Usted lo es?

JCD - Eso es un escudo, qué inteligentes son los muchachos y nosotros los menospreciamos.

CD - No son inteligentes, ponen una barrera, no nos hacen caso. Por favor, si los profesores tuviéramos esa capacidad los haríamos estudiar, agarrar los libros.

JCD - El rol de los docentes de secundaria sobre los resultados electorales ha sido muy importante.

CD - Discrepo absolutamente.

O que esta visão não considera é a importância de compreender a história que se aprende fora da relação pedagógica escolar, porque esta é apenas um dos componentes do aprendizado da história por parte dos alunos: *“muitas das noções e valores sobre o tempo, sobre sua identidade, sobre o passado, são aprendidos antes, fora e concomitantemente ao ensino formal”* (CERRI, 2005). Afirmações como as expressas no programa de rádio procuram gerar um alarme público, mas contradizem todos os estudos sobre educação que afirmam ao igual que Laville (1999) que *“é possível que todos os esforços para controlar os conteúdos do ensino da história, bem como os debates que isso provoca, estão sustentados numa ilusão”*. Neste começo de século, é possível que a narrativa histórica não tenha mais tanto poder e, que a família, o meio ao qual se pertence, circunstâncias marcantes no ambiente em que se vive, mas, sobretudo as mídias, tenham muito mais influência. Isto deveria levar-nos a não perder de vista a função social geralmente declarada na atualidade ao respeito do ensino da história: formar indivíduos autônomos e críticos e leva-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas (LAVILLE, 1999).

Os partidos tradicionais denunciam que ensinar história recente é uma jogada da esquerda para formatar aos estudantes e se eternizar no poder. Alguns outros exemplos, ademais dos já citados, foram os do ex-deputado colorado Nahum Bergstein, o qual afirmou que a esquerda tem *“como objetivo el lavado de cerebros”* e o ex vice-presidente da República Luis Hierro López (também colorado) declarou que *“hay un proceso de político para desviar y*

*perforar ese principio básico en nuestra vida de tolerancia y democracia, para tratar de seguir adoctrinando voluntades en los liceos y en las escuelas*<sup>14</sup>. Como afirmamos anteriormente, os estudos sobre educação indicam que a expectativa de “controlar o aprendizado” é uma ilusão irreal e que, não todo o ensinado é direta e exatamente aprendido pelos estudantes, numa relação que em realidade tem muito de incerteza e instabilidade. Embora isto, boa parte do imaginário coletivo pensa que os professores podem impor na cabeça dos seus alunos idéias de forma direta. Em vários textos, o pesquisador francês Bernard Charlot (2001, p. 21) define o “aprender” como um processo que tem como ator determinante ao sujeito que “aprende”. Afirma que “*O que se aprende só pode ser apropriado pelo sujeito si gera em ele certos ecos: si tem sentido para ele*”. Quando o professor de história fala na aula, suas palavras não caem como gotas de líquido numa esponja senão sobre um sujeito com história própria, com idéias, com “consciência histórica”. Segundo Charlot (2001, P. 18), para a didática é muito importante deixar de pensar o aluno só como um “eu epistêmico” (o sujeito de conhecimento racional)

como já construído e á espera, de algum modo de condições didáticas que lhe permitirão nutrir-se do saber. A didática se indaga sobre a própria constituição do ‘eu epistêmico’; pelo tanto, sobre suas relações com o “eu empírico” (com um sujeito portador de experiências que, inevitavelmente, ele já procurou interpretar). Porque em realidade “O que seja que ensinemos sempre tem alguma relação (nem ingênua, nem inocente, nem neutral) respeito de alguma historiografia<sup>15</sup>.

O problema que gera a história recente é que ainda não há “uma” história nacional elaborada e aceita desde a tradição, para ser ensinada às novas gerações.

### **As exigências de uma história nacional linear e sem rupturas**

Desde uma visão tradicional, o saber histórico escolar é

entendido como o estudo do passado da nação, de seus marcos e de seus eventos, elementos considerados importantes para a construção de uma memória nacional. Segundo Ana ZAVALA (2005), *“La historia (junto com la geografía...) entraron al currículo como las disciplinas encargadas de contribuir a fundar la nación desde las clases de enseñanza primaria. La mezcla de carga ideológica y afetiva que implica ese perfil de la enseñanza de la historia difícilmente pueda ser igualado por ningún otro perfil en la enseñanza...”*. Neste sentido, o desafio mais forte que gera a introdução da história recente (em particular do período da ditadura militar) é a necessidade de re-escrever a história nacional em seus conceitos tradicionais. Em particular, a idéia majoritária da história estudada nas aulas é uma versão que identifica “passado” com “História”, sendo incompatível com a noção de uma “História-problema”, porque simplesmente se limita a repeti-la como equivalente da “verdade” histórica. O funcionamento deste “dispositivo escolar” que faz da história ensinada um caminho linear, sem conflitos, reclama a interposição de uma etapa de “amnésia social” frente aos temas (como os da história recente) que fazem surgir o conflituoso conteúdo da memória. Nas aulas, que carregam com a “obrigação” de uma neutralidade e de “laicidade” como princípio teórico polissêmico, só pode chegar uma “memória domesticada” que permita mostrar um país criado sem quebras e sem conflitos internos, homogêneo. Mas, uma dificuldade maior surge para dar o tema da ditadura nas escolas se for considerado que

...implica una crisis de paradigma implícito en todo el resto del relato, una fractura en una tradición largamente construída y asumida; es una etapa traumática en el desarrollo social y su explicación cuestiona muchas certezas tradicionales... La sola existencia de la dictadura representa la evidencia de un fracaso, la prueba de la ineficacia o la falsedad de muchos de los caracteres que han dado forma al imaginario colectivo” (DEMASI, 2004).

O problema é que a construção do discurso nacional não pode

chegar até 1973 fazendo referência a um país tolerante, democrático e culto e, num instante, fazer um giro que do nada faça surgir os desaparecimentos e a tortura. Novamente, é Laville (1999) quem afirma que *“A maioria das vezes, o que está em jogo nos debates respeito dos conteúdos do ensino da história é manter uma determinada tradição”*.

Os vínculos entre memória e história e o estudo de acontecimentos que ainda estão acontecendo quebra com uma visão epistemológica da história como uma atividade essencialmente cognitiva, que procura através das provas uma representação objetiva e desinteressada do passado. E como propõe Fontana (1992), abre a possibilidade de *“aprender a pensar o passado em termos de caminhos possíveis a partir dos quais foram possíveis diversas opções, evitando admitir sem discussão que a forma que se impõe foi a única possível (ou a melhor)”*. Porque a história recente tem uma outra diferença central com outros períodos, resultante do fato de ignorar o futuro. A história recente *“privada do conhecimento do futuro e do depois permite ao historiador de todas as épocas apreciar melhor o peso do acaso, a liberdade controlada, mas real dos homens, as decisões, a diversidade limitada, mas existente, das possibilidades”* (LE GOFF, 1999).

## Notas

\* Federico Alvez Cavanna é Licenciado em História pelo Instituto de Professores Artigas – Montevideu, Uruguai. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG sob orientação do Dr. Luis Fernando Cerri.

<sup>1</sup> Em síntese a “consciência história” *“é a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”* (RÜSEN, 2001).

<sup>2</sup> Porque todos *“... funcionamos com uma memória dupla: direta/indireta, mesmo que ela seja cada vez mais deformante e ativada por causa do desenvolvimento incessante da comunicação e da comemoração”*

<sup>3</sup> Ambos militantes do Partido Comunista do Uruguai desaparecidos em 1976. O primeiro operário da construção e militante sindical o segundo reconhecido escrivão e professor universitário. Com o triunfo da esquerda (Frente Amplio) em 2004 se ordenou pela primeira depois de terminada a ditadura, com parceria da Universidade da República, procurar restos de desaparecidos dentro de prédios militares e onde se tiver suspeita.

<sup>4</sup> Ministro de Educação e Cultura no período 1995-2000. Integrante del Partido Colorado.

<sup>5</sup> Semanario Búsqueda. 31-VIII-2006. Pág. 6.

<sup>6</sup> COSSE, Isabela, MARKARIAN, Vânia. "Memórias de la historia. Una aproximación al estudio de la conciencia histórica nacional". Ediciones Trilce. Montevideo, 1994.

<sup>7</sup> Ibidem, 42.

<sup>8</sup> Em total plantearam 281 questionarios semi-estructurados à população montevidiana entre 18 e 65 anos de idade com educação primaria completa.

<sup>9</sup> Cose, markarian, 59. Citam pelo contrario o caso de uma pesquisa no Peru onde o nenhum personagem supera o 13%.

<sup>10</sup> Cosse, markarian, 62

<sup>11</sup> LACALLE POU, Luis. 15/02/2007. Em [www.parlamento.gub.uy](http://www.parlamento.gub.uy)

<sup>12</sup> El senador Washington ABDALA (P. Colorado) falou logo depois de enseguida despúes de Lacalle e afirmou que "...aquí hay dos discusiones. Una de ellas es sobre la laicidad, sobre si está viva o no. A este respecto, creo que la estamos matando con este tipo de documentos. La otra discusión, que está por detrás de la referida a la muerte de la laicidad, es sobre lógica de poder. Y es que -con respeto- buena parte de la izquierda política uruguaya ha sido muy sabia al meterse en el sistema educativo y formar ahí un clima de copamiento intelectual". Em [www.parlamento.gub.uy](http://www.parlamento.gub.uy)

<sup>13</sup> Em <http://www.csn.net.com.uy/informe-agenda-setting-agosto-2006>

<sup>14</sup> "Frentistas quieren usar la educación para romper con el capitalismo". Semanario Búsqueda. 21-IX-2006. Pág. 14.

<sup>15</sup> ZÁVALA (2005) afirma que "Ensinar historia é ensinar alguma história, a secas, não existe.... Ensinar história é ensinar...alguma versão inteligível do passado".

## Referências

AMEZOLA, Gonzalo de (2000). **Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente**. Entrepasados. Revista de historia. No 17. Bs. As, março.

BERNSTEIN, Serge MILZA, Pierre (1999). **Questões para a história do presente**. Bauru, SP.

BURKE, Peter (2006). **Qué es la historia cultural?**. Paidós, Madrid.

CERRI, Luis Fernando (2005). Didática da história: uma geografia do saber histórico nas sociedades. Em ARIAS NETO, José Miguel (org.) **Dez anos de pesquisa em ensino da história**. VI encontro nacional de pesquisadores de ensino de história. AtritoArt, Londrina.

CODICEN (2005) **Consejo Directivo Central** – Administración Nacional de Educación Pública. Resolución del 26/10/2005.

COSSE, Isabela. MARKARIAN, Vania (1994). **Memorias de la historia**. Una aproximación al estudio de la conciencia histórica nacional. Ediciones Trilce, Montevideo.

CHARLOT, Bernard (2001). **Os jovens e o saber**: Perspectivas mundiais. Artmed, Porto Alegre.

CHAUVEAU, Agnès. TÉTART, Philippe (org.) (1999). **Questões para a história do presente**. Edusc, Bauru (SP).

DEMASI, Carlos. (1995) La dictadura militar. Un tema pendiente. En RICO, Alvaro (comp.) **Uruguay**: cuentas pendientes. Dictaduras, memorias y desmemorias. Trilce, Montevideo.

DEMASI, Carlos (2004) Entre la rutina e la urgencia. La enseñanza de la dictadura en Uruguay. En JELIN, Elizabeth y LORENZ, Federico. **Educación y memoria**: La escuela elabora el pasado. S XXI, Buenos Aires.

DEMASI, Carlos (22/9/2006) **Entrevista realizada en Radio El Espectador**. [www.espectador.com.uy](http://www.espectador.com.uy)

DEMASI, Carlos (2007). **El debate sobre la historia reciente en Uruguay**. Sin publicar, cedido por el autor.

DEAUVEAU, Jérôme. (2002). O futuro do tempo. **Le Monde Diplomatique**. Março, edição Brasil.

FONTANA, Josep (1992). **La historia después del fin de la historia**. Critica, Barcelona.

FRANCO, Marina. LEVIN, Florencia (2007). **Historia reciente**: Perspectivas y desafios para un campo en construcción. Paidós, Buenos Aires.

LAVILLE, Christian (1999). A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v19, nº 38, p. 125-138.

LE GOFF, Jacques (1999). A visão dos outros: um medievalista diante do presente. Em CHAUVEAU, Agnès. TÉTART, Philippe (org.). **Questões para a história do presente**. Edusc, Bauru (SP)

MORAES FERREIRA, Marieta de (2002). **Historia, tempo presente e história oral**. Topoi, Río de Janeiro.

MUDROVCIC, María Inés (2000). Algunas consideraciones epistemológicas para una Historia del Presente. Revista Hispania Nova, **Revista de Historia Contemporánea**. Número 1. <http://hispanianova.rediris.es>.

RUSEN, J. A. (2001) **Razão histórica**: teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica. UNB, Brasília.

SANGUINETTI, Julio María (1989). **Diario El Día**, Montevideo. 9/04/1989.

ZAVALA, Ana (2005). **Historias de la enseñanza de la historia**: Relatos que son teorías. ClaeH, Montevideo, 2005

## Resumen

La historia reciente viene trayendo importantes cuestionamientos para la historiografía en general por sus vínculos con la memoria y la demanda social frente al tema. Se procura analizar el caso uruguayo donde los mayores debates han acontecido sobre cómo enseñar la dictadura militar (1973-1985) en las instituciones educativas y sus vínculos con las tradiciones discursivas del discurso nacional. Los mayores cuestionamientos y temores vinieron por parte de los políticos de los partidos tradicionales después de que la izquierda llegó al gobierno (2005) e incentivó la enseñanza de ese período. El concepto de laicidad, como sinónimo de neutralidad política, fue puesto en debate.

**Palabras-claves**:: historia reciente; memoria; enseñanza de la historia; laicidad.