

**FEDERICO ALVEZ CAVANNA**

**O ENSINO DA HISTÓRIA RECENTE NO URUGUAI (2004-2008)  
- AS QUESTÕES DA LAICIDADE E DA DISCIPLINA HISTÓRIA -**

**PONTA GROSSA**

**2009**

**FEDERICO ALVEZ CAVANNA**

**O ENSINO DA HISTÓRIA RECENTE NO URUGUAI (2004-2008)  
- AS QUESTÕES DA LAICIDADE E DA DISCIPLINA HISTÓRIA -**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de MESTRE no Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri

**PONTA GROSSA**

**2009**

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/UEPG

C377e Cavanna, Federico Alvez  
O ensino da história recente no Uruguai (2004-2008) – as  
questões da laicidade e da disciplina História. / Federico Alvez  
Cavanna. Ponta Grossa, 2009.  
180 f.  
Dissertação ( Mestrado em Educação ) - Universidade Estadual de  
Ponta Grossa.  
Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri

1. Didática da história. 2. Usos da história. 3. Laicidade.  
4. História recente. 5. Identidades sociais. I. Cerri, Luis Fernando  
II. T

CDD: 907

**TERMO DE APROVAÇÃO**

**FEDERICO ALVEZ CAVANNA**

**O ENSINO DA HISTÓRIA RECENTE NO URUGUAI (2004-2008): AS QUESTÕES  
DA LAICIDADE E DA DISCIPLINA HISTÓRIA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no  
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes  
da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador



Prof. Dr. Luis Fernando Cerri  
UEPG



Profa. Dra. Silvia Finocchio  
UNLP



Profa. Dra. Geni Rosa Duarte  
UNIOESTE



Profa. Dra. Esméria de Lourdes Saveli  
UEPG

Ponta Grossa, 10 de fevereiro de 2009

## DEDICATORIAS

A mi familia:

A mi madre Regina Emilia Cavanna, a mi padre Hugo Antonio Alvez (*in memoriam*), a mi hermana Maria Soledad Alvez.

A mis abuelos Hugo José Alves (*in memoriam*), Antonia Lema (*in memoriam*), José Luis Cavanna e Julieta Abeijón.

A Gisele de Paula Quadros y especialmente a Marina Quadros Alvez porque “se precisan niños para amanecer”

A todos mis amigos:

ellos saben

## AGRADECIMIENTOS

À UEPG, por ter sido as portas abertas do Brasil.

A Luis Fernando Cerri, que confiou em mim desde os primeiros e-mails, depois desde a primeira vez que nos vimos e por último desde que eu escrevi a primeira linha deste trabalho. Aprendi a admirá-lo muito.

A Esméria de Lourdes Saveli, por sua amizade e carinho e por ter sido a primeira em falar para mim: “pegue uma cadeira... me conte...”.

A María Ximena Alvarez, por sua generosidade e entusiasmo fantásticos.

À Fundación Vivian Trias, por ser um espaço de formação tão importante.

Ao IPA, por tudo.

A Eugenio Garcia, pelos momentos na CEUP conversando “en español”.

À Casa do Estudante Universitário Pontagrossense, porque aprendi e vivi muito aí.

A todos os professores que responderam as entrevistas.

A Gabriel Quirici, por sua inteligência e por sua amizade.

Às cidades de Ponta Grossa e Palmeira, por dar-me um lugar e tirar algo da enorme saudade que sempre sinto por minha Montevideo.

A Marcos Kusnick, por sua amizade, inteligência e simplicidade.

A Caroline Pacievich, pela inspiração de sua dissertação e por sua ajuda quando cheguei a Ponta Grossa.

A todos os colegas do GEDHI, pelas quintas feiras de atividade.

A CAPES pelo grande apoio.

## PROFESIÓN DE FÉ

**Sí, sí, por lastimado y jodido que uno esté, siempre puede uno encontrar contemporáneos en cualquier lugar del tiempo y compatriotas en cualquier lugar del mundo. Y cada vez que eso ocurre, y mientras eso dura, uno tiene la suerte de sentir que es algo en la infinita soledad del universo: algo más que una ridícula mota de polvo, algo más que un fugaz momentito.**

(extraído de “El Libro de los Abrazos”  
Eduardo Galeano.  
Ediciones del Chanchito, Montevideo, 1989).

## **“Vivir cuesta vida”**

Patricio Rey y sus Rendonditos de Ricota.

## **Las huellas digitales**

Yo nací y crecí bajo las estrellas de la Cruz del Sur. Vaya donde vaya, ellas me persiguen. Bajo la cruz del sur, cruz de fulgores, yo voy viviendo las estaciones de mi suerte.

No tengo ningún dios. Si lo tuviera, le pediría que no me deje llegar a la muerte: no todavía. Mucho me falta andar. Hay lunas a las que todavía no ladré y soles en los que todavía no me incendié. Todavía no me sumergí en todos los mares de este mundo, que dicen que son siete, ni en todos los ríos del Paraíso, que dicen que son cuatro.

En Montevideo, hay un niño que explica:  
- Yo no quiero morirme nunca, porque quiero jugar siempre.

## RESUMO

Em 2004, o *Frente Amplio* (coalização de partidos e movimentos de esquerda) venceu as eleições parlamentares e presidencial no Uruguai. Uma das primeiras mudanças foi uma revisão do período militar, tanto nos aspectos jurídicos, incluindo os direitos humanos, quanto no aspecto educacional, ou seja, o ensino escolar sobre a ditadura entrou para a ordem do dia, e com ele as vantagens e problemas do ensino da história recente. A partir das motivações e dificuldades que surgiram para a incorporação do ensino da história recente no Uruguai, discute-se a noção de laicidade – de largo uso no debate público – como um dos condicionantes mais fortes que dificultam uma renovação da didática da história. O objetivo principal é compreender as características e o funcionamento do uso da noção de laicidade no que se refere ao ensino de História. Para esse campo da educação, existem diferentes visões e usos da “disciplina história” e seus processos de ensino aprendizagem, julgados adequados ou não conforme o posicionamento do sujeito quanto à questão da laicidade. Com o recurso à análise documental e à produção e interpretação de entrevistas escritas, foram analisados dois grupos de sujeitos envolvidos nesse debate. Por um lado os políticos dos partidos tradicionais (*Blancos* e *Colorados*) a partir de seus depoimentos parlamentares e jornalísticos e por outro os professores de história, dentre os quais foram entrevistados 15 docentes no decorrer do atual ano. Os principais referentes teóricos utilizados são os escritos sobre consciência histórica e didática da história de Jörn Rüsen (2001, 2007, 2007b) e as análises sobre as relações com o saber que realiza Bernard Charlot (1986, 2001, 2005, 2006). A renovação no ensino da história em geral que representa a chegada da história recente nas aulas fica em boa medida condicionada pela indefinível noção de “violar a laicidade”. Constatou-se que o sentido original da noção - vinculado com evitar o ensino de dogmas religiosos nas aulas - acha-se totalmente modificado por um “formato político” que une essa noção com a ideia de um ensino objetivo e neutro. Por isso mesmo o “uso” do conceito de laicidade resultou ser a chave para adentrar as análises nos diferentes “usos da história ensinada” e sobre a visão que se tem “de” e “desde” os diferentes sujeitos que compõem o processo de ensino-aprendizagem (exceto os estudantes, que não integraram esta pesquisa). Por um lado os políticos tradicionais consideram “laica”, e por isso mesmo aceita, uma história sem conflitos - linear, nacionalista e liberal (e, claro, objetiva e neutra) que respeite a suposta “tabula rasa” que representaria o estudante. Os professores se dividem entre os que temem problemas por confrontar essa visão “aceita socialmente” da laicidade (e terminam por “institucionalizar-se” aceitando essas regras para o ensino) e outros que visualizam uma armadilha na pretendida objetividade ou neutralidade. A relevância desta pesquisa está em identificar a laicidade como uma noção ao mesmo tempo indefinível e sutilmente condicionadora das práticas, sujeitos e saberes para o ensino da história no Uruguai. A investigação permite propor uma revisão da noção de laicidade, no sentido de manter seu papel de definição de um espaço público, mas garantindo critérios que também sejam públicos, ou seja, construídos intersubjetivamente.

Palavras-chaves: didática da história. usos da história. laicidade. história recente. identidades sociais

## ABSTRACT

At 2004, the *Frente Amplio* (left parties and movements coalition) won the parliamentary and presidential elections. One of the first changes was a revision of the military period, in the juridical aspects, including human rights, and also in the educational aspect, that is, the scholar teaching about dictatorship has entered in the agenda, and with it the advantages and problems of the teaching of recent history. From the motivations and difficulties that emerged to the incorporation of the teaching of recent history at Uruguay, the notion of “laicidad” (laity) – of large usage on the public debate – as one of the strongest conditionants who grow difficult the history didactics renewing. The main objective is to understand the characteristics and working of the usage of the “laicidad” notion, on what it refers to the history teaching. To this field of the education, there are different visions and usages of the “history as scholar subject” and its teaching and learning processes, that are considered adequated or not according to the individual position about the theme of the “laicidad”. With resource to documental analysis and to the production and interpretation of written interviews, it was analysed two groups of individuals involved in this debate. At a side, the politicians of the tradicional political parties (*Blancos* and *Colorados*), from their parliamentary and journalistic speeches; at the other side, the history teachers, from among were interviewed 15 teachers during the actual year. The main theoretical references were the texts on historical consciousness and history didactics of Jörn Rüsen (2001, 2007, 2007b) and the analysis about the relationships with the knowledge done by Bernard Charlot (1986, 2001, 2005,2006). The renewing of the history teaching in general, that represents the arrival of recent history at the classrooms stays conditioned by the indefinable notion of “violate laicity” (violar laicidad) in a big proportion. It was constated that the original meaning of the notion - linked to avoiding the teaching of religious dogmas in the classes – is completely changed by a “political shape” that unites this notion with the idea of a objective and neutral education. Because of this, the “usage” of the laicity concept revealed to be a key to enter the analysis in the different “usagens of teached history” and over the vision that is got “about” and “from” the different individuals that make the teaching and learning process (except the students that were no part of this research). By a side, the politicians consider “laic” and, because of this, accepted, a history without conflicts – lineal, nationalist and liberal (and, of course, objective and neutral) that honour the supposed *tabula rasa* that the student would represent. The teachers divide in whose fear problems caused in the confrontation of those “social accepted” rules (and ends “institucionalizing” themselves accepting those rules) and the ones who see a trap in the desired objectivity or neutrality. The prominence of this research is at identifying the “laicidad” as a notion at the same time indefinable and insidiously conditioner of the practices, individuals and knowledges to the history teaching in Uruguay. The research allows proposing a revision of the “laicidad” notion, in the meaning of maintaining this role of definition of a public space, but pledging criteria that can also be public, that means, intersubjectively constructed.

Key words: history didactics. history usages. laicity. recent history. social identities

## LISTA DE FIGURAS

<b>Gráfico 1 –</b> Acredita que a violação da laicidade é um problema serio no sistema educativo uruguaio?.....	92
<b>Gráfico 2 –</b> Alguma vez sentiu medo por receber uma denuncia por violação da laicidade?.....	102
<b>Gráfico 3 –</b> O conceito de laicidade tem mais relação com política ou com religião?.....	108
<b>Gráfico 4 –</b> Influencia sua visão político no momento de ensinar história?.....	115
<b>Gráfico 5 –</b> Influencia sua visão político-partidaria nas suas aulas de história?.....	116
<b>Gráfico 6 –</b> Sua visão religiosa influencia nas suas aulas de história?.....	119
<b>Gráfico 7 –</b> Onde recebeu maior formação religiosa?.....	120
<b>Gráfico 8 –</b> Quanto acredita que suas aulas influenciam na visão religiosa e política de seus alunos? .....	121
<b>Gráfico 9 –</b> Onde recebeu maior formação política?.....	124
<b>Gráfico 10 –</b> Tem ensinado o tema da ditadura militar nas suas aulas?.....	125
<b>Gráfico 11 –</b> Acredita que existe uma demanda por parte dos estudantes para ver o tema nas aulas?.....	128

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I - A HISTÓRIA RECENTE EM CÓDIGO URUGUAIO: UMA HISTÓRIA DA DOR E DO SILÊNCIO</b> .....	18
1.1 QUESTÕES E MOTIVOS PARA ENSINÁ-LA OU NÃO ENSINÁ-LA NO URUGUAI ATUAL.....	18
1.1.1 Contexto político pós-ditadura.....	18
1.1.2 A educação uruguaia encara o tema.....	25
1.1.3 A história recente na escola: questionando a política sem política da história escolar.....	29
1.1.4 Entre memória e esquecimento.....	34
1.2 A QUESTÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E AS IMPLICAÇÕES DA HISTÓRIA RECENTE PARA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA.....	39
<b>CAPITULO II - LAICIDADE E HISTÓRIA RECENTE NA VISÃO DOS POLÍTICOS DOS PARTIDOS TRADICIONAIS</b> .....	57
2.1 HISTÓRIA RECENTE E LAICIDADE NO ÂMBITO POLÍTICO. “UM FANTASMA PERCORRE AS AULAS: A VIOLAÇÃO DA LAICIDADE”.....	58
2.1.1 A imagem do “estudante esponja”.....	72
2.1.2 Visões da história: entre a conveniência e a inconveniência.....	79
2.1.3 A denuncia ante a suposta criação de uma outra história que se opõe às exigências de uma história nacional do progresso e o liberalismo.....	86
<b>CAPITULO III - A LAICIDADE NA VISÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA</b> .....	96
3.1 DEFINIÇÕES DE LAICIDADE: O QUE SE DIZ E O QUE SE FAZ.....	96
3.1.1 Viola-se a laicidade?.....	96
3.1.2 O que implica ser laico numa aula de história.....	99
3.1.3 “Violar a laicidade”: o sutil disciplinamento.....	104
3.1.4 A laicidade tem relação com a religião ou com a política?.....	112
3.2 A DISCIPLINA HISTÓRIA: FRONTEIRAS E SUJEITOS.....	117
3.2.1 História e influência da política.....	117
3.2.2 Visão religiosa e história.....	121
3.2.3 Quanto influencia suas aulas de história nas opiniões políticas e religiosas de seus alunos.....	126

3.3 O ENSINO DA DITADURA: “MUITO BOM, MAS EU NÃO” .....	130
3.3.1 As maiores dificuldades para concretizar a laicidade .....	133
<b>RETOMANDO, PROJETANDO, PROPONDO</b> .....	139
<b>6 REFERÊNCIAS</b> .....	159
<b>APÊNDICES</b> .....	170
Apêndice 1 Questionario.....	171
Apêndice 2 Glossario institucional.....	175
Apêndice 3 Partidos Políticos, setores e eleições.....	176
Apêndice 4 A imprensa.....	179
Apêndice 5 Políticos e autoridades educativas.....	180
<b>ANEXOS</b> .....	182
Anexo 1 Primeiros capítulos da Ley de Educação uruguaia.....	183
Anexo 2 Breve cronologia do tema nas midias e o parlamento.....	184

# INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo central descobrir e analisar as diferentes motivações, limitações e possibilidades que tem produzido o intento de incentivar o ensino da *história recente* nas aulas do ensino fundamental no Uruguai atual. A partir desse núcleo, a análise decorre até o conceito de laicidade, já que nele se concentram boa parte dos condicionamentos, tanto a favor como contra, para que a “disciplina história” incorpore o estudo da história recente.

O conceito de “*laicidad*”, que figura como principio reitor da educação uruguaia<sup>1</sup>, tem duas características que hierarquizam sua pesquisa: o fato de ser muito polissêmico e ao mesmo tempo de ter um forte impacto social. Já que nenhum dos atores define com clareza o significado do “conceito” no momento de ser “usado”. No texto utilizaremos o termo “noção” de laicidade (e não conceito) por seu caráter pouco definível. Entendemos aqui que sua definição

---

<sup>1</sup> Na vigente LEY 15.739 (1985) no artigo 2 dos Principios Fundamentais aparece que “O Ensino Público será feito dentro do mais estrito marco da laicidade. Deverá-se preservar a liberdade do educando ante qualquer forma de coação moral o intelectual”. No artigo três afirma-se que “(...) A função docente obriga à exposição integral, imparcial e crítica das diversas posições ou tendências que apresentem o estudo e a disciplina respectiva. As autoridades do Ensino asseguraram que se faça num clima de tolerância às idéias...”.

final está em direta relação com as diversas concepções da “disciplina história” e da educação que se tenha.

Procurar-se-á chegar até o objetivo central da pesquisa, expressado no primeiro parágrafo, através das análises de conteúdo dos depoimentos de dois grupos diferenciados: os políticos dos partidos tradicionais e os professores de história.

A pesquisa pretende ser também um estudo sobre a didática da história considerando-a, de forma ampla, como o estudo dos focos de emanção de discursos históricos e da consciência histórica (RÜSEN, 2008b, *passim*).

De alguma maneira se busca aquelas discussões que tiveram, e ainda têm, enfrentamentos tão fortes a nível parlamentar e da imprensa que deveriam deixar, além do calor do confronto, algo de *luz* sobre as visões e demandas sociais e os usos da história na sociedade uruguaia atual.

No caso dos políticos a pesquisa pretende saber o que existe por trás da ideia, tão recorrente e tão disciplinadora, de “violar a laicidade”. Isso tem muita relação com a pretensão de identificar e analisar as concepções sobre os “usos da história ensinada” a partir da visão dos agentes políticos dos partidos tradicionais uruguaiois.

Para o caso dos professores de história o objetivo é identificar e analisar concepções e práticas em relação ao princípio da laicidade, e ver como repercute a ideia de laicidade como elemento condicionador da “didática da história”. Em particular, as motivações e dificuldades da pretendida incorporação da *história recente* nas aulas permitem ver essas características.

O critério metodológico tem como base a ideia de uma pesquisa qualitativa com procedimentos de pesquisa documental e entrevistas. A pesquisa

documental consistiu na revisão de toda a imprensa, no período de 2005 a 2008, e das discussões parlamentares onde aparecem as discussões sobre o ensino da história recente e a laicidade.

O método, tanto para as entrevistas como para os documentos dos políticos, baseia-se na análise do discurso “*enquanto esforço de interpretação (...) que oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade*” (BARDIN, 1977. p. 9).

Neste marco metodológico, para o nível dos políticos foram criadas as “categorias de análise” a partir dos depoimentos parlamentares cada vez que a história recente foi centro de discussões no *Palacio Legislativo* e na imprensa. Dentro da esfera dos professores foram realizadas por via eletrônica 10 entrevistas completas e em outras 5 entrevistas somente se obteve a metade das respostas. Isso porque, como pode ser visto no Apêndice (p. 166) as entrevistas eram enviadas em duas partes e algumas vezes só foi devolvida a primeira parte do questionário.

As motivações mais fortes para esta pesquisa surgem, justamente, da forte (e desigual) discussão pública sobre os “usos da disciplina história” quando se pretendeu impulsionar o estudo da história recente uruguaia no ano 2005, logo depois do triunfo do *Frente Amplio* nas eleições nacionais.

Como se verá no texto a história recente será também parte central das análises. A mesma não tem um critério cronológico exato para sua determinação, mas neste texto se considerará como sinônimo do estudo da ditadura militar (1973-1985) incluindo o caminho que desembocou na mesma e a saída com suas consequências.

A noção de laicidade atravessa toda a análise porque foi o elemento chave naquela discussão, a “palavra mágica” que todos usam e ninguém pode definir. O tema nos meios de comunicação centrou-se na ideia de uma constante e planejada violação da laicidade nas aulas de história.

Esta acusação tão grave na cultura política uruguaia (“violiar a laicidade”), que produz uma forte rejeição social para com o professor denunciado, e é tão usada quanto indefinível. Por outro lado, sua recorrência e indefinição demonstram sua importância como ideia – força para a compreensão do debate político e educacional uruguaio.

O que é violiar a laicidade numa aula de história?

Isto é o que se pretende responder a partir das falas de políticos e professores. Não se busca chegar a uma definição teórica sobre a laicidade. Mas sim ver na prática (dos professores) e nos discursos (dos políticos) o que implica essa ideia de “violiar a laicidade”.

Esse pode ser um objetivo relevante para as questões educativas no Uruguai porque a ideia é muito forte e, pelo contrário, não existem muitos estudos recentes sobre o tema e na maioria das vezes versam sobre questões mais filosóficas. Ademais, não se trata de uma realidade material / factual que estaria sob análise, mas de uma construção desde as concepções de nação e de futuro nacional que exercem influência sobre a identidade uruguaia. O fato de ser mobilizada como um recurso partidário nas discussões político-educacionais contemporâneas é o primeiro grande indício

A pesquisa tem no seu Capítulo I um intento por obter algumas definições teóricas sobre alguns conceitos que resultam centrais no desenvolvimento das análises. A *história recente* e a *memória*, vinculadas com a “consciência

histórica” e atravessadas pelo denominador comum das preocupações sobre a “didática da história”. Junto com isso se apresentará o tema ensino da história recente no Uruguai buscando-se fazer um marco político-educativo que marque o contexto em que surge o desafio de ensinar história recente.

No segundo capítulo se passa ao estudo dos dois sujeitos de pesquisa: os políticos de partidos tradicionais e os professores de história. Ali aparecem claramente em contraposição diferentes visões sobre o que é ser laico e isto tem sua explicação em diferentes “usos” e visões sobre o que deveria ser a história ensinada. No entanto, em ambos, a noção de laicidade aparece como o grande condicionador para a inovação didática que produz a incorporação da história recente nas aulas.

Por último realizam-se algumas “considerações finais” que tem como objetivo retomar os principais pontos da discussão e propor uma revisão do conceito de laicidade a partir de uma possível discussão intersubjetiva que recupere a condição libertadora e progresista com que o mesmo surge na história da educação uruguaia. Isso a partir das novas características que a ciência tem assumido e que leva também a uma revisão das diversas visões sobre a disciplina história que surgem da contraposição de diferentes visões sobre os processos de ensino-aprendizagem e dois “sujeitos” que formam parte do mesmo.

## CAPITULO I

### A HISTÓRIA RECENTE EM CÓDIGO URUGUAIO:

#### “UMA HISTÓRIA DA DOR E SILÊNCIO”

#### 1.1) QUESTÕES E MOTIVOS PARA ENSINÁ-LA OU NÃO ENSINÁ-LA NO URUGUAI ATUAL

##### 1.1.1 CONTEXTO POLÍTICO PÓS-DITADURA

Quando se retornou ao sistema democrático no ano 1985, pretendeu-se apresentar os doze anos de ditadura militar no Uruguai desde as alturas oficiais como um simples parêntese num país que “sempre tinha sido democrático”. A volta da democracia pressupunha um retorno à vida normal, deixando a ditadura como um período para o esquecimento. Este “esquecimento de apagar” procurava retornar à memória de um “Uruguai feliz” porque

Ao retornar à democracia reinstala-se com toda sua força legitimadora o relato da “excepcionalidade” do Uruguai com um sistema político racional, democrático, consensual e tolerante. Em sínteses, depois de um golpe de estado e mais de uma década de ditadura, como o Uruguai não há! (RICO 2004 p.225-226)

Existiu (e existe) uma visão que procurava definir uma “memória oficial” tendo como mandato uma “política do silêncio” sobre o período da ditadura. A criação de um todo poderoso “dedo do poder” pretendia virar a página da história como se nada tivesse acontecido... *“temos que olhar para frente”* foi o lema.

Em uma análise realizada por YERUSHALMI (1989, passim) a autora faz referência à ideia de que em geral as “elites políticas” pretendem sempre

inculcar o esquecimento dos conflitos existentes dentro do seu grupo governado. Lembra dois acontecimentos dramáticos da Antigüidade grega nos quais a saída política impôs a frase *“fica proibido lembrar as desgraças”*. Isócrates escrevia em relação a um desses acontecimentos que *“já que nós trocamos posições (...) nós governamos de maneira tão bela e tão coletiva que parece que não nos houvesse ocorrido nenhuma desgraça”* para logo concluir a própria YERUSHALMI (1989, p.35) que *“está tudo falado: a política é fazer como se nada houvesse acontecido. Como se nada houvesse produzido. Nem o conflito, nem o assassinato nem o ressentimento (o rancor)”*.

Segundo Álvaro RICO (2004, p.21) no Uruguai pós-ditadura impulsionou-se desde o poder estatal *“una memoria basada en los secretos de un Estado terrorista”*. No entanto, como assinala POLLAK (1989) - e aconteceu no Uruguai como se verá adiante - a partir do ano de 1996, a força das memórias muitas vezes consiste em esperar em silêncio para não deixar esquecer.

O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas públicas e ideológicas.

Nas primeiras eleições pós-ditadura realizadas no ano 1985 triunfou o Partido Colorado e o presidente eleito, Julio Maria Sanguinetti, começaria o que ele denominou a *“pacificação política do país”*, que teria como pilares fundamentais a caducidade da pretensão punitiva do Estado e o esquecimento como virtude e necessidade para obter a paz nacional. Apesar desse programa político de *“silenciamento”*, houve uma forte discussão pública, tanto no nível político como histórico. Inclusive em 1987 apareceu o livro *“Breve história de la*

*dictadura*” dos destacados historiadores Gerardo CAETANO e José RILLA que já na sua introdução falavam das dificuldades, mas também dos desafios que implicava escrever sobre a história recente do país:

Históriar o passado mais recente é sempre uma tarefa árdua e perigosa. A ausência de perspectiva, as ressonâncias ainda ‘quentes’ da maioria dos acontecimentos analisados, a existência de processos e tramites ainda em curso de resolução, entre outros múltiplos fatores que se poderiam resenhar, agregam desafios complementares nesses casos ao ofício sempre exigente do historiador. E sem embargo, tomando nota dos muitos riscos que tão empresa importa, a refletindo em perspectiva histórica sobre o passado mais perto se volta hoje no Uruguai uma tarefa tão necessária como impostergável. (1987, p. 11)

Foi nesse momento que os dois projetos concorreram na opinião publica: os que indicavam que *“não se pode ter olhos na nuca, temos que mirar para adiante”* e os que propunham que *“a forma de viver numa sociedade em paz é conhecendo 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 “lei de impunidade”<sup>2</sup>, num plebiscito de resultado apertado (57% a 43%) que deixou o país dividido. Esta opção triunfante, que implicava a proibição de julgar aqueles que cometeram violações aos direitos humanos, teve um significado político-emocional mais amplo no imaginário coletivo e o próprio tema da ditadura pareceu ficar como algo proibido de ser falado, algo anacrônico, sem sentido, sobre o que se tinha *“virado a página”*.

A anistia como amnésia, como esquecimento induzido, como proibição de falar, procurando apagar todo rastro, e continuar como se nada tivesse acontecido. A amnésia social na sua relação com a palavra anistia tinha por objetivo obter a coesão social e evitar conflitos.

---

<sup>2</sup> Declarava caduca a pretensão punitiva do Estado contra os atos militares ocorridos durante a ditadura. A lei de Pretensão Punitiva do Estado foi votada no parlamento uruguaio no ano 1986. A linguagem utilizada pelo presidente Julio Maria SANGUINETTI mostra o clima que existiu durante toda a década de 80 e boa parte dos anos 90, cada vez que o tema da ditadura surgia na cena pública: “... estive em jogo a guerra ou a paz, aqui não tínhamos possibilidades com as Forças Armadas marginadas” (BUSQUEDA, 31-12-86, p.4).

Uma semana antes de aquele plebiscito sobre a lei de “pretensão punitiva do Estado” o presidente em exercício Julio Maria SANGUINETTI (1989) sintetizava a ideia que resultou triunfante: *“Não podemos chegar ao ano 2000 discutindo o ano 1976. Temos que dizer clara e inequivocamente ao nosso passado, que ele deve ficar para os historiadores, como lembrança, como experiência, porque o futuro não pode seguir envenenado com as discussões sobre esse passado”*<sup>3</sup>.

Será possível decretar lembranças ou esquecimentos grupais a partir do poder? O que significa *“deve ficar para os historiadores”*? Longe das pessoas? Longe das escolas?

Outra etapa iniciou-se a partir do ano 2006 porque o silêncio social sobre o tema (com exceção de alguns grupos de Direitos Humanos que eram apresentados como anacrônicos e revanchistas) tinha sido o denominador comum pelo que DEMASI podia ainda escrever em 1995:

Existe na sociedade uruguaia a ideia de que a ditadura ‘já foi’ Tanto os comprometidos veteranos, sobreviventes do período, como os jovens que não chegaram a viver plenamente a etapa militar, todos parecem coincidir em que o tema ‘não dá para mais’, e inclusive quem insiste em seu tratamento parece dar provas de uma inabitual deformidade física: ter os olhos na nuca.

Essa sensação que ficou instalada depois do plebiscito de 1989 seria modificada somente alguns anos depois. O próprio DEMASI (1995, p. 29) deixava uma janela aberta para essa possibilidade:

Sem embargo, nós que estamos em contato com jovens sentimos uma vibração muito especial cada vez que o tema surge na conversação... O tema ainda não está fechado e a sociedade sente a ausência de respostas a interrogantes que hoje a interpelam diretamente.

Depois do plebiscito de 1989, os governos posteriores não promoveram a procura da verdade sobre o ocorrido no período em questão, mas pelo

---

<sup>3</sup> Partido Colorado, duas vezes presidente 1985-1989 / 2000-2005

contrário pretenderam manter “tranquilo” o Exército, que supostamente reagiria ante qualquer investigação. Chegou-se a um autismo tão grande que o próprio presidente Sanguinetti chegou a afirmar que “*no Uruguai não existiram meninos desaparecidos*”<sup>4</sup>.

A situação do tratamento público em relação ao tema ditadura, e a correlação de forças na luta de memórias começaram a mudar a partir de um fato social massivo: as passeatas dos dias 20 de maio convocadas pela agrupação “Familiares de Detenidos e Desaparecidos” a partir do ano de 1996.

Desde a primeira convocação, as passeatas juntaram multidões que resultaram em expressões que recolocaram o tema na agenda política, sendo que o primeiro avanço aconteceu a partir do governo de Jorge BATLLE (Partido Colorado, presidente no período 2000-2005). Ele criou a “Comisión para la Paz” na qual a partir de informações confidenciais, se pôde recuperar meninos desaparecidos e se assumiu por parte do Estado uruguaio a responsabilidade pela desapareição de mais de 250 pessoas.

Com a posse de Tabaré Vázquez (*Frente Amplio*) como presidente em 2005, obteve-se um avanço importante em matéria de investigação histórica: abertura de arquivos, julgamento e cadeia para vários acusados de tortura, incluindo ex-presidentes do período da ditadura como Juan Maria Bordaberry e Gregório Alvarez. Decretou-se uma ordem presidencial na qual todos os superiores de todas as Forças Armadas deveriam realizar investigações internas.

---

<sup>4</sup> Jorge Batlle (também integrante do Partido Colorado) quando tomou posse como presidente no ano de 2000, somente poucas horas depois informava à opinião pública sobre a aparição em Montevideo, de Macarena Gelman, neta do poeta argentino Juan Gelman, raptada ao nascer por oficiais uruguaiois que mataram a sua mãe depois do parto. Era uma das meninas desaparecidas.

O dado mais relevante de todos estes avanços foi a aparição de restos dos detidos-desaparecidos Ubagesner Chavez Sosa (29/XI/05) e Fernando Miranda<sup>5</sup> (1/III/06), que fizeram cair o encobrimento público imposto durante 20 anos, diante as imagens televisivas.

Pouco tempo antes as autoridades da educação tinham tomado uma mediada inovadora e que foi de central importância para este trabalho “*que os meninos e os adolescentes não podem viver na ocultação de sua realidade imediata*”, exortando a todos os “*docentes ao analise da história da segunda metade do s. XX*” (CODICEN 2005)<sup>6</sup>. No Uruguai, a explosão de memórias e as discussões sobre a história recente tiveram um capítulo substancial dentro do sistema educativo nas discussões sobre a disciplina história. O tema, que tinha uma “tácita condição de proibido”, mudou com o triunfo do *Frente Amplio*, e os professores foram motivados e atualizados para que ensinassem nas suas aulas a ditadura militar. Essa mudança de “poderes” evidencia que “*...novas conjunturas e cenários sociais e políticos, não podem deixar de produzir modificações nos marcos interpretativos para a compreensão da experiência passada e para construir expectativas futuras*”. (JELIN 2007 p. 309).

A partir desse momento, e até o presente, transcorridos quase três anos da sugestão oficial de ensinar história recente nas aulas, o debate não tem parado de considerar argumentos referentes à conveniência e às possibilidades deste tipo de história nas aulas em sua relação com a nação, com a política e com a laicidade.

---

<sup>5</sup> Ambos militantes do Partido Comunista do Uruguai (PCU) desaparecidos em 1976. O primeiro operário da construção e militante sindical o segundo reconhecido escrivão e professor universitário.

<sup>6</sup> Consejo Directivo Central – Administración Nacional de Educación Pública. Resolución del 26/10/2005. Essas autoridades assumiram em junho de 2005.

Assim ficaram evidenciadas diferentes concepções que circulam na sociedade sobre a disciplina história e sobre os processos de ensino-aprendizagem em geral. Ao mesmo tempo, as disputas pelas imagens do passado e da nação que se querem construir e impor por diferentes grupos, como de “senso comum” ao resto da sociedade, se fizeram evidentes.

Essa ideia de “senso comum”, na realidade mostra como todos estes anos de discussões públicas a nível político, educativo e até jurídico sobre a história ensinada, apresentam uma forte disputa sobre o que significa “normalizar o passado” (tão importante para que assim possa chegar até as aulas). Mas no final da sua análise, JELIN volta a deixar tudo aberto mais uma vez afirmando que: *“Isso significa que se está caminhando para uma resolução do tema? Não, porque o passado não é algo fixo e fechado. Talvez o normal da memória é que seja aberta, sujeita sempre a debates sem linhas finais, constantemente, em processo de revisão”*.

A partir do acima exposto se pretendeu mostrar que no Uruguai houve um intento desde “as alturas” por “normalizar” o passado recente a partir do esquecimento do mesmo. Eric HOBSEBAWM (1995 p.13) apresenta o caso geral desta maneira:

a destruição do passado, ou mais bem dos mecanismos sociais que vinculam a experiência contemporânea do indivíduo com as gerações anteriores, é um dos fenômenos mais característicos e esquisitos das final do século XX. Em sua maior parte, os jovens, homem e mulheres, deste final de século crescem numa sorte de presente sem relação orgânica alguma com o passado do tempo no que vivem.

Estas complexas relações entre história e memória, entre lembrar e esquecer, são abordadas por YERUSHALMI (1989, p.16) com perguntas bem provocativas: *“Em que medida temos necessidade da história? E de que classe de história? Do que deveríamos lembrar, e o que poderíamos autorizar a*

*esquecer?” E agrega adiante “quando dizemos que um povo ‘lembra’, na realidade dizemos primeiro que um passado foi ativamente transmitido às gerações contemporâneas... e que depois esse passado transmitido recebeu-se carregado de um sentido próprio. Como consequência, um povo ‘esquece’ seu passado quando a ‘geração’ anterior não o transmite à seguinte, ou quando a mesma rechaça o que recebeu ou ainda, cessa de transmiti-lo, o que é o mesmo”. Para terminar afirmando que “se me é dado a escolher, me colocarei do lado do ‘excesso’ da história, tanto mais poderoso é meu terror ao esquecimento do que o temor a ter que lembrar demasiadamente” (p. 25).*

### 1.1.2 A EDUCAÇÃO URUGUAIA ENCARA O TEMA

Quando foram citados ao Parlamento para argumentar questões referentes ao ensino da história recente, o Diretor Nacional de Formação Docente, Prof. Oruam BARBOZA (Comissão Permanente, 15-02-07) declarou que ao assumir os cargos oficiais

vimos que a maioria dos programas, sobretudo os de Secundaria y Formação Docente, no seu desenvolvimento temático tinham a ideia de chegar até o ano 2000 ou, inclusive, mais adiante. Entretanto, quando analisamos os livros dos docentes, observamos que essa história não chegava até o ano 2000, mas terminava antes, nas décadas de cinquenta ou sessenta e, muito isoladamente, algum docente tratava algum tema da história mais recente.

Foi a constatação de que o tema estava só “por compromisso” nos programas de estudo o que levou as novas autoridades a realizar um plano para impulsionar o ensino da história recente nas aulas de todos os níveis da educação pública. Nos programas de história do último ano do “ensino

fundamental” o tema da “história recente” uruguaia aparecia como a última das unidades (tanto no currículo de 1986 como nas reformulações de 1993 e 1996)<sup>7</sup>.

Isto levou a que no mesmo dia diante a Comissão permanente do Parlamento, o Diretor Nacional de Educação Pública, Luis YARZABAL afirmasse que

...concluimos que o estudo histórico do Uruguai atual não era uma novidade para a educação meia nem para a formação docente... O que sim ia ser uma novidade é que nosso CODICEN ia fazer que essas disposições se cumprissem, porque acontecia que ao ser a última unidade e ao não existir um clima institucional favorável para que a disciplina se ditasse, os professores omitiam falar delas nos seus cursos.

Na Educação Primária, o programa vigente sobre história nacional chegava só até o ano 1967, deixando os alunos fora do estudo de quase metade do século XX.

O próprio YARZABAL continuou argumentando diante dos parlamentares que *“os membros do CODICEN, concluimos que o estudo da segunda metade do século XX é relevante desde o ponto de vista pedagógico, já que versa sobre a contemporaneidade dos educandos e é óbvio o interesse que tem para eles e para a construção de sua personalidade”*.

De fato, num estudo que entrevistou 900 pessoas entre maio e junho de 2006, se concluía que 53% dos jovens entre 18 e 29 anos não conhecem com exatidão em que ano foi o golpe de Estado no Uruguai (30% menciona uma data errada e 23% reconhece não saber). Outro dado importante foi que 70% dos

---

<sup>7</sup> O caso argentino é, neste aspecto, bastante similar. O historiador Gonzalo de AMEZOLA (2000) afirma que “Embora estes conteúdos não estivessem totalmente ausentes do ensino, se restringiam a pouco mais que sobrevoar rapidamente alguns poucos acontecimentos das últimas décadas de nosso passado e, à medida em que se lhe começavam a andar nos calcanhares o presente, se limitava a um *racconto* a uma enumeração cética de presidentes. Por outra parte, o fato de que estes temas estivessem postos ao final do curso facilitava as manobras elusivas e permitia que as mais das vezes nem esses modestos propósitos se cumprissem. Usualmente, novembro tocava o gongo do último *round* do ciclo letivo sem que a história recente houvesse cruzado luvas com os alunos. O passado próximo habitualmente é incômodo e, se possível, é prudente omiti-lo”.

entrevistados não foi capaz de mencionar nenhum dos presidentes que Uruguai teve entre 1973 e 1984. (EQUIPOS MORI, 2003).

Como consequência desta preocupação, em outubro de 2005 as autoridades educativas encomendaram as autoridades dos diversos níveis do ensino fundamental e formação docente, uma reatualização dos planos de estudo da história para que os docentes chegassem a lecionar sobre a segunda metade do século XX e os anos transcorridos no início do século XXI.

Aquela resolução também dispôs que a Direção de Formação Docente criasse mecanismos para prover cargos para professores que teriam a responsabilidade de fazer uma atualização temática nos docentes de história.

Assim foi que o CODICEN realizou um chamado público para a provisão de cargos de docentes que teriam a responsabilidade de lecionar cursos de atualização. Formou-se um tribunal e se estabeleceu, pelo CODICEN, no qual a produção intelectual, a formação acadêmica e as atividades vinculadas ao ensino seriam os critérios para avaliar aos postulantes.

Para o curso de História do Mundo Contemporâneo foram selecionados em ordem de pontos obtidos: José Pedro Rilla, Roger Geymonat e Isabel Clemente. Para o curso de História do Uruguai foram Ana Frega, Jaime Yaffé e Esther Ruiz. Enquanto que para a elaboração de uma “Guia bibliográfica” de apoio aos docentes classificaram Carlos Demasi, Álvaro Rico e Vânia Markarian.

Nesse momento, e em meio a fortes críticas contra o professor Demasi que mais adiante ficarão expressas, Yarzabal comentou *“como é de ordem, me parece interessante dizer aos senhores legisladores que o professor Demasi classificou em primeiro lugar, alcançando 92 pontos sobre um total de 100”*. Segundo narra o Diretor Nacional de Educação

uma vez constituído o grupo de docente que ia ficar a cargo da atividade, o CODICEN, em sessão formal os recebeu e lhes informou que sobre sua visão no sentido de assinalar que, ainda reconhecendo de antemão sua altíssima qualificação pedagógica, científica e técnica e fazendo confiança na sua altíssima qualidade ética, era necessário assinalar que o curso que deviam lecionar devia ficar dentro do respeito irrestrito à laicidade, embora, naturalmente contavam com seus direitos da liberdade de expressão e de cátedra.

Simultaneamente, os docentes de todos os níveis foram convidados para que se inscrevessem nos referidos cursos de atualização. O problema surgiu quando se superou o número de 2000 inscritos e, além da própria quantidade como “problema organizativo”, os mesmos provinham de todas as partes do Uruguai.

Nesse momento o CODICEN optou por uma metodologia diferenciada, as aulas começaram a serem transmitidas pela televisão oficial para chegar à população em geral e em particular ao alvo central: os professores do ensino primário e secundário que tinham se inscrito.

A explicação que motivou estes cursos de atualização dos professores é analisada por AMEZOLA (2000) que, após descrever a bibliografia existente sobre o tema (pensando no caso argentino, mas bem poderia ser trasladado para a realidade uruguaia), afirma que.

El problema (...) es que un docente “promedio” no conoce más que parcialmente este material; si lo quisiera conocer debería destinar un tiempo del que no dispone para su lectura (y recursos con los que no cuenta para comprarlo, ya que la mayor parte no está disponible en las bibliotecas), y otro lapso no menor para establecer las problemáticas tratadas, determinar de cuáles es pertinente ocuparse en la escuela, cómo realizar la transposición didáctica y no pocas cuestiones más.

Os professores designados para a tarefa elaboraram um Guia (pode conhecer-se integralmente na página [www.anep.edu.uy](http://www.anep.edu.uy)), que apresenta um total de 48 fragmentos de livros escritos por 54 autores selecionados em base, segundo afirmam seus autores na introdução, à qualidade acadêmica dos textos.

Assim mesmo esclarecem que se trata de

una representación pluralista de enfoques, no sólo en el sentido de las ideas y posiciones que tienen los autores sobre un pasado conflictivo y aún abierto sino, también, en el sentido de la pertenencia disciplinaria de los mismos dado que se tratade sociólogos, historiadores, economistas, politólogos, y otros especialistas... Si bien creemos que se trata de una muestra representativa de autores, temas y posiciones, la misma no puede agotar nunca la profusa reflexión acerca de la historia, la sociedad, la política, la economía, la enseñanza, las relaciones internacionales, así como tampoco las memorias, biografías o historias institucionales que se han sistematizado sobre nuestro pasado reciente en este medio siglo (ANEP, 2006).

Tudo isto está inspirado (segundo se lê na justificação do Guia) na ideia de que não alcança a intenção de incorporar esses novos conteúdos nos programas, mas que se deve também oferecer possibilidades para que os professores possam abordá-los com propriedade. Ou como diz María Ernestina ALONSO (1995, 157) “...sin una profunda actualización disciplinar y didáctica, los docentes que actualmente están a cargo de la asignatura - por muy diversas razones - en su gran mayoría, tendrían serias dificultades para hacer realidad en sus clases la enseñanza de la historia argentina contemporánea.”

### 1.1.3 A HISTÓRIA RECENTE NA ESCOLA: QUESTIONANDO A POLÍTICA SEM POLÍTICA DA HISTÓRIA ESCOLAR.

Seguindo a análise de Silvia FINOCCHIO (2007, p. 256), afirmamos que a “história” como disciplina escolar é algo que não surgiu há muito tempo atrás. Não teve entidade própria até o século XVIII porque, por exemplo, ainda na *Ratio Sudiorum* de 1599 era considerada como um saber lúdico vinculado simplesmente como a narração de fatos.

Foi nos fins do século XVIII e, sobretudo a partir do século XIX com a formação dos sistemas educativos nacionais, que a história começou a definir-se como disciplina escolar. Isso aconteceu no mesmo momento que o Estado

Nacional assumia a administração da educação na orientação e o controle do currículo.

Seu sentido e objetivos ficaram, desde então, associados à legitimação desses Estados: *“A história converteu-se na história de nações inexistentes ao projetar ao passado uma nação em construção e uma história sem política, já se contou mais ‘com uma epopéia patriótica que como um verdadeiro campo de disputa entre indivíduos e grupos”.* (FINOCCHIO 2007, p. 256).

O objetivo era muito expresso e claro, procurar a uniformização dos meninos a partir da apropriação de um conjunto de conteúdos educativos comuns concebidos como “neutros” e “universais”. Como afirma FINOCCHIO (2007, p. 257)

O ensino da história teve a tarefa principal de unificar o relato sobre o passado histórico... Em primeiro lugar, com a necessidade de saldar um passado recente atravessado por múltiplos conflitos entre quem, enfrentados por guerras de independência, guerras civis e lutas facciosas, a partir da conformação dos Estados-nacionais, seriam considerados ‘cidadão irmãos’ e ‘filhos da pátria’. Em segundo lugar como a incorporação dos imigrantes...

A autora define que os códigos que marcaram a disciplina foram (e são?) o elitismo, o nacionalismo e o memorismo. É com essas características, que o sentido comum pedagógico *“sancionava que a escola não poderia tratar temas que incluíssem emoções e sensibilidades ou temas com controvérsias que despertassem interesses ou paixões como os implicados em processos políticos recentes”.* (FINOCCHIO 2007, p. 264).

O problema para essa “tranquila” visão institucional que pretende uma história sem conflitos e linear, se produz quando as memórias chegaram às escolas uruguaias impulsionadas pelos militantes de direitos humanos que se opunham às políticas oficiais de esquecimento e silêncio sobre o passado

recente. Isto põs em questão os discursos históricos tradicionalmente elaborados e socialmente aceitos (ou ao menos tolerados).

Como afirma Luis Fernando CERRI (2006)

O núcleo inicial da didática da história, a metodologia do ensino da história, enfrentou diversos fracassos nas tentativas de renovação de métodos e conteúdos, na tentativa de aproximar o ensino escolar dos avanços da disciplina acadêmica, e parte dos pesquisadores começou a reconhecer a força da tradição dentro da escola como algo vai além do desconhecimento ou desconfiança em relação às novidades. Para estes, entre os quais me incluí, estamos diante de pressões sociais por significados históricos a ensinar para as novas gerações, definidos em consensos sociais (fabricados ou espontâneos) constituídos não se sabe bem onde ou quando, mas que são muito efetivos em fazer durar uma ou varias visões da história que julgamos pré-críticas, conservadoras o mesmo a-científicas.

Nas aulas lecionadas no Uruguai, esse tipo de história é descrito por DEMASI (2001, p. 61) como parte de uma concepção ante a história nacional que resulta de um relato já construído e aceito socialmente, mas também com uma visão do aprendizado onde *“a história não é um relato a construir mas sim uma verdade a assimilar”*. Essa história nacional fica vinculada com a memória social através de um forte conteúdo afetivo *cuja*

elaboração de relato com consenso não supõe a incorporação de todos os relatos em só um, nem o esquecimento dos conflitos, mas a criação de um relato que seja aceito para o conjunto e ante o qual alguns grupos tem devido aceitar o ‘sacrifício’ (total ou parcial) de seu passado na medida que este seja incompatível como o relato global (DEMASI, 2001. p. 63).

Isto não é novo na história, José Pedro Varela<sup>8</sup> definia a classe como *“um campo neutral até onde não chegara o incêndio das paixões políticas e em cujo tranqüilo recinto não ressonassem as animosidades e os ódios que naturalmente geram as guerras civis”* (VARELA, J.P. Citado em DEMASI 2001, p. 64). Portanto esta história nacional deve, com seu relato, construir a visão complacente de um país em que se supõe estar em constante progresso e onde

---

<sup>8</sup> Fundador em 1876 do sistema educativo uruguaio com bases e princípios que ainda se mantêm vigentes.

os quebres institucionais (tantos as ditaduras do século XIX como as do XX) são simples acidentes corrigidos ao retornar a institucionalidade democrática.

A partir disso é que a história recente apresenta fortes desafios ante essas tradições para a “disciplina história”, pois ela significa *“um passado ainda sem consenso, que os docentes acham difícil de dirigir por seu caráter atípico num contexto dominado por relatos com consenso”* (DEMASI 2001. p. 65).

A “disciplina história” e escola requerem a demanda socialmente aceita da a-politicidade porque, como afirmava José Pedro Varela e agrega Demasi, *“a classe foi concebida como o lugar onde se superam as diferenças políticas em atenção ao objetivo superior de criar a nação”*. (DEMASI 2001. p. 67).

A última ditadura militar ainda não atravessou pela etapa previa em que a sociedade elabora ou aceita um “consenso” para depois poder chegar às aulas de forma “domesticada” encaixando dentro do discurso tradicional. Para que sejam aceitos os conflitos deverá chegar o momento, como afirma Furet, no qual uma história escolar diferente procurasse *“perseguir os segredos das sociedades e não já das nações”*. (NADAI 1994, p. 28).

Com alarmante efetividade, os mecanismos que operam sobre a “disciplina história” conseguem despolitizá-la e com isso a “história recente” fica interdita já que rotula de históricos alguns fatos remotos vinculados ao calendário escolar e negam historicidade a acontecimentos mais recentes determinantes do presente conflitivo. A história recente não tem tido espaço porque a história, segundo uma noção conservadora da laicidade não tem nada de política e a história recente se parece muito com esta última.

Por isso é que a pretensão de incorporar a *história recente* nas aulas colocou em alarme alguns das ideias de “senso comum” na sociedade uruguaia.

A história ocupa um lugar central na cultura política e social uruguaia. É muito comum que nos discursos políticos, ou nas propostas programáticas dos diversos partidos apareçam constantemente referências a fatos históricos como fonte de legitimação. No entanto, existe no “senso comum uruguaio” a ideia de que a história é o passado e, por exemplo, um político pode tratar temas históricos com “objetividade” sempre que se trate de temas remotos no tempo. Como se irá vendo nesta pesquisa, esta visão fica em evidente contradição com o constante protagonismo que os partidos políticos têm das visões históricas que se procuram transmitir à sociedade. Segundo DEMASI (2007) a partir de essa visão de senso comum sobre a história

se puede hablar de los héroes partidarios como si fueran figuras nacionales, pero sólo de aquellos que murieron hace muchos años. Para los uruguayos, existe una explicación para esto: el transcurso del tiempo ha transformado en Historia lo que antes era simplemente política.

Esta visão que faz da história algo distanciado e objetivo, leva ao historiador Felipe PIGNA (2001, p.178) a afirmar que *“Assim se tem despolitizado a história, despojando-a de seus verdadeiros motores sociais, econômicos e culturais... se quebrou o vínculo passado-presente, imprescindível para despertar o interesse das novas gerações...”*. A dúvida é sobre a possibilidade de “despolitizar” a história, ou talvez seja melhor, ver que política existe atrás dessa suposta neutralidade.

No caso uruguaio esta pretendida “história sem política” se parece muito a uma história liberal. O liberalismo se apresenta para o “senso comum” da população uruguaia como uma ideologia sem ideologia, representante de um

pensamento neutro, nacional e sendo o único possível para alcançar o caráter laico<sup>9</sup>.

Tomando como exemplo o caso argentino, mas sempre procurando pensar na realidade uruguaia, há mais de um século atrás Juan Bautista Alberdi escreveu que

Os liberais argentinos são amantes platônicos de uma deidade que não tem visto nem conhecem. Ser livres, para eles, não consiste em governar-se a si mesmos senão em governar aos outros. A possessão do governo: ai toda sua liberdade. O monopólio do governo: ai todo seu liberalismo. O liberalismo como hábito de respeitar o dissentimento dos outros é algo que não cabe na cabeça de um liberal argentino. O dissidente é inimigo; a dissidência de opinião é guerra, hostilidade, que autoriza a repressão e a morte". (citado em PIGNA, 2001, p. 179).

Algo disso aconteceu no Uruguai quando algumas mudanças aconteceram, pretendendo, a partir da história recente, modificar algumas das "tradições" oficiais do ensino de história nacional marcado por uma visão liberal da história.

#### 1.1.4 ENTRE MEMÓRIA E ESQUECIMENTO

Segundo Elza NADAI (1994, p. 25), a história como disciplina escolar autônoma surgiu nos fins do século XIX, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das sociedades modernas. Agrega que a história ensinada transformou-se na árvore genealógica das nações instituindo-se

uma tradição muito forte que privilegiou, nos estudos históricos, a constituição de uma nação organicamente articulada, resultante de um processo caracterizado pela contribuição harmoniosa das diversas classes sociais, pela conciliação e pela organização do 'bem comum', processo por tanto que privilegiava o passado vivido e recuperado sem

---

<sup>9</sup> Embora esta realidade desconheça que *"todo trabalho de historiador é político. Ninguém pode estudar, por exemplo, a Inquisição, como si estivesse investigado a vida dos insetos, na que não se invólucra. Porque, ou o trabalho do historiador tem utilidade para a gente de fora das aulas, ou não serve para nada"* (FONTANA, 1998).

conflitos, divergências ou contradições, O passado aparece, portanto, de maneira a homogeneizar e a unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional.

Num outro texto da mesma coletânea, FERNANDES BITTENCOURT (1994, p. 43) afirma que na visão tradicional o professor de história tem como tarefa a transmissão de uma memória nacional onde o poder governamental articula e veicula através dos diversos programas escolares uma *“memória histórica desejável...”*.

Além disso, deve-se acrescentar um aspecto muito importante: a escola forma os cidadãos em particular, mas também os futuros eleitores aspecto a ser considerado dentro dos usos públicos da história. Essa formação consta de esquecimentos, ênfases, silêncios e destaques que faz aparecer o tema dos “usos do passado”, sendo que a palavra uso é importante porque implica uma ação que estrutura basicamente um jogo de memórias e esquecimentos.

O esquecimento não implica “falta de lembrança”, mas, pelo contrário, trata-se de um esquecimento gerado pelo “uso” intencional (no sentido de opção) da história. A história escolar e a memória social que ela gera são um espaço de poder, portanto *“não é o progresso do conhecimento do passado o que gera mudanças na composição da memória histórica... pelo contrario essas mudanças se explicam pela existência de processos prévios de redistribuição do poder social”* (DEMASI 2004, p. 13).

A história recente foi, durante muitos anos, deixada fora das aulas no ensino fundamental no Uruguai. Considerava-se que o silêncio sobre o tema, o esquecimento dos tempos da ditadura, poderia evitar que as gerações posteriores fossem sobrecarregadas com os problemas dos “velhos”. Mas é aqui que surgiram os problemas dos esquecimentos oficiais, porque as

memórias têm algo de incontrolável desde o poder. Segundo pensa Jack FUCHS, sobrevivente de Auschwitz

nos lembramos porque lembramos e esquecemos porque esquecemos; não se trata de uma decisão voluntária... eu falo que a mente funciona como o fígado... a mente vai eliminando todo aquilo que você não pode suportar. Quando não elimina, se torna louco. Lembrar tudo, todo o tempo, vai contra de uma ordem natural das coisas (FUCHS 2001, p. 295).

Fica claro que esquecer pela simples vontade dos outros, ou do poder, não é algo possível, não se pode decretar a obrigação do silêncio ou o apagamento de memórias. GULERMAN, (2001, 75) apresenta uma metáfora sobre o esquecimento partindo da ideia de que ninguém pode esquecer sem lembrar antes. Ou seja, quando se fala que as novas gerações devem esquecer a ditadura e olhar para frente, necessariamente deverão ser elas as que definam isso, porque antes de esquecer deverão lembrar. Trata-se de saber, então, se esquecer é mais parecido com comer algo ou com cuspi-lo porque *“cuspir alguma coisa, é tirar fora e para sempre algo; comer isso mesmo implica esquecer através de um processo chamado de digestão. Cuspi-lo, seria como metabolizá-lo num futuro do qual nos imaginamos isentos; ingerido será metabolizado no corpo e propulsará o futuro”*. Isso, em chave educativa, significa que uma boa transmissão para os estudantes sempre devera deixar um bom espaço de liberdade para “digerir” esse passado e reencontra-o propulsado ao futuro.

Sobretudo na construção das histórias nacionais fica muito claro este formato dialético entre esquecimentos e lembranças. Não deve isto contribuir para a ideia que *“temos os uruguaios de que nossa história nacional é especialmente débil ou que tem algumas falhas que lhe são próprias... todas as histórias nacionais têm as mesmas características”*. (DEMASI, 2004, p. 14).

Mesmo no sentido da palavra “invenção”, Demasi procura evitar que se caia em extremismos e esclarece que

si bem é certo que a memória histórica muda com o tempo segundo como o faz a sociedade e que estas mudanças refletem na obra dos historiadores o conceito de ‘invenção’ alude mais à construção de combinações e adjudicação de novos sentidos aos fatos e não a uma ‘falsificação’. A ‘invenção’ não pode ir além do que os documentos permitem e não atua sobre os fatos senão que põe diferentes ênfases na construção do relato (DEMASI 2004, p. 14).

Ou seja, não se pode impor qualquer coisa nesse campo a partir do poder, a não ser num vínculo dialético entre a história narrada e sua recepção social.

Só uma verdadeira transmissão bem sucedida poderá brindar ao herdeiro a possibilidade de abandonar o passado, para reencontrá-lo num espaço de verdadeira liberdade. Ou seja, o relato sempre se completa nas mentes dos que o herdaram e questionam... Uma comunidade que lembra implica passados efetivamente transmitidos, carregados de sentidos aportados pelo receptor (GULERMAN, 2001, p. 43).

Então o aspecto central de qualquer relato “válido” da nação é a forma como combina a fidelidade na reconstrução do passado com a inteligibilidade e aceitabilidade para os leitores do presente. Todavia quando alguns diferentes discursos estão disputando o espaço público, será definitivamente da sociedade a escolha entre os distintos relatos segundo critérios próprios. Mesmo no caso de um relato hegemônico cada grupo fará sua interpretação a partir de suas identificações primárias. Como afirma DEMASI (2004)

É habitual identificar a identidade de uma comunidade com a ideia de ‘um passado comum’. Sem embargo, a simples ideia da existência de um passado comum parece legitimamente impossível: se não tem duas biografias iguais, menos defensável parece a afirmação de que exista o mesmo passado para todos os integrantes de um grupo.

Daí é que surgem as “políticas da memória” enquanto formas de construção do relato nacional e a sua transformação em patrimônio “comum”. Não obstante, o tema muda quando se trata de uma ditadura, de uma aberração

entre os próprios concidadãos porque na base isto questiona a própria instituição escolar e a “disciplina história” no seu papel homogenizador para construir uma nação.

Dentro do marco da realidade uruguaia, essa dialética de memória e esquecimento tem um capítulo a parte através das histórias partidárias. Como já se tem afirmado, e como ainda se verá mais adiante, a “partidocracia” marca o país e de maneira suprema marca a historiografia nacional em seus relatos, nos quais buscou unificar as histórias de dois partidos tradicionais que coexistem desde o século XXI.

Para complicar ainda mais as coisas, no final do século XX e no começo do atual a esquerda aparece com uma preocupação pelas tradições que nunca tinha tido. Segundo Stanley FISH se denominam “comunidades interpretativas” estes “grupos ou instituições (...) cuja presença controla, mais que qualquer critério rígido de verdade objetivo ou correlativo de verdade absoluta, aquilo que consideramos que deve ser conhecimento” (apud DEMASI 2004, p. 76). Por isso, será também o sistema político partidário quem mais se preocupe por considerar que tipo de história será ensinado nas escolas.

Mas quando a esquerda passa a ter em suas mãos a possibilidade de ter o controle do Estado (o poder político por excelência) as “tradições” como tais vão mudar. No entanto, *“não se deve crer que tudo se resume a um gesto desde o Estado. Este pode propor formas de relato... mas a sociedade não é um ente passivo que deva limitar-se em aceita-lo. Pelo contrário o coletivo... pode transformar em ineficaz o esforço do poder”* (DEMASI 2004, p. 60). Por exemplo, o imaginário de país que apresenta a “história tradicional escolar” no Uruguai

com os mitos nacionais bate de frente com a realidade que as atuais gerações tiveram que viver nas últimas décadas.

## 1.2) A QUESTÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E AS IMPLICAÇÕES DA HISTÓRIA RECENTE PARA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA

A didática da história “*tem um caráter fronteiro*” (CERRI, 2005 p. 143) entre a ciência da história e as questões vinculadas com a relação educativa. Caminhar com um pé de cada lado da linha é um dos objetivos metodológicos (e epistemológicos) deste trabalho, embora um dos principais desafios seja que a dialética de ambas permita caminhar pisando a própria linha que as junta e não as separa.

Partimos da ideia de que um dos propósitos do ensino da história é lograr o desenvolvimento de uma visão racional e crítica do passado para explicar o presente e obter uma melhor e autônoma projeção do futuro de cada sujeito e da comunidade. Por isso para poder analisar os objetivos e desafios manifestos no primeiro parágrafo do presente item serão utilizados os conceitos de “*consciência histórica*” (RÜSEN, 2001, 2007, 2007b), de usos “*políticos da história*” (CERRI, 2005c), e da “*didática da história*” (RÜSEN 2007b) bem como os resultados que surgem da mistura deles.

Embora possa parecer um silêncio injustificado, não vamos analisar teoricamente o conceito de *laicidade*. O motivo é que em realidade uma discussão teórico-filosófica seria inútil já que ficaria demasiado longe tanto do seu “*uso político*” quanto do seu “*uso prático*”. Na realidade, existem diferentes e opostas concepções que se tem sobre a disciplina história e sobre a educação

sendo que estas irão determinar sua definição. Por exemplo, quando em plena Guerra Fria uma pessoa era acusada de ser “comunista” importava só o seu “uso público” e não teria sentido, a partir daquilo, discutir as diferenças entre Karl Marx e Mao Tse Tung. O mesmo quando na atualidade uma pessoa é acusada de “violar a laicidade” não importa a pureza de uma pretendida definição teórico-filosófica, mas sim procurar ver as concepções de educação e de História que estão por trás dessa acusação pública. No entanto, no final do trabalho que procurará realizar uma atualização do conceito em contraposição com essas formas de “uso” de senso comum e conservador.

Reiteramos que o objetivo central do trabalho não é a laicidade e sim o ensino da História recente no Uruguai com suas motivações, limitações, possibilidades e características dentro do quadro da história política do Uruguai e de sua cultura política. A laicidade é um dos condicionantes mais importantes para o ensino da História recente, embora não seja o único. Ou melhor, chama-se laicidade no Uruguai uma série de limitações que falam de uma história “não política”, neutra e objetiva, que ensina “o que aconteceu”.

Para atingir esse objetivo, em primeiro lugar procuraremos definir o conceito de “**consciência histórica**” tomando como base a definição de RÜSEN (2001, p. 57) que a considera “*a suma 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...*”. A didática da história é desafiada por esta carência, embora a artificialidade do ensino tradicional de história em geral nunca a leva em consideração.

Nas análises de RÜSEN (2001, 2007a, 2007b) se considera que todos os homens realizam estas operações mentais (como constante antropológica) que têm como funções a orientação temporal para a vida prática e a determinação da identidade do sujeito.

Isso faz com que a História fique longe de uma visão que a considere como um simples processo cognitivo para conhecer o passado e, seu ensino, como uma simples escolha entre os melhores métodos para que os meninos conheçam seu passado. Pelo contrário, fica aberto o debate para o estudo dos “*usos da história*” na vida cotidiana dos sujeitos deixando para trás uma visão onde como afirmam as professoras ZAVALA e SCOTTI (2005, p. 13) “... as teorias do ensino davam conta mais sobre o ‘como fazer’ da ação de ensinar, e também do ‘como aprender’, que dos múltiplos ‘porquês’ e ‘para que’ estão detrás de cada ‘como’”.

Tanto as histórias acadêmicas como as do sujeito “cotidiano” têm o mesmo objetivo: “orientar” a vida no decorrer do tempo e no meio das incertezas. Nas palavras de RÜSEN (2001a, p. 63) “*a consciência histórica (...) é o local em que o passado é levado a falar – e o passado só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação da vida prática atual diante de suas virulentas experiências no tempo*”.

No Uruguai atual, os últimos anos estão marcados por significativas mudanças onde se destacam as heranças deixadas pelos doze anos da ditadura e mais recentemente pelo triunfo do Frente Amplio (2005). Ambas transformações obrigam a uma mudança do discurso tradicional sobre a nação ensinada nas escolas e com isto da própria consciência histórica nacional. Estas são o tipo de mudanças que levam a uma discussão didática sobre as

legitimidades e as utilidades da história ensinada porque como afirma AMEZOLA (2000)

o ensino da história recente tem um papel estratégico na formação da consciência histórica, porque toda interpretação sobre os acontecimentos atuais depende de alguma representação do que aconteceu no passado, o que é –em definitiva- o que da sentido ao presente.

Este último aspecto mostra um forte **vínculo entre a consciência histórica e as posições políticas** o que conduz a uma particular valorização para esta pesquisa que, entre outros desafios, procura ver a percepção que os políticos tem sobre o ensino da história a partir do uso que fazem do conceito de laicidade.

Esse vínculo nada tem de revelação original senão pelo contrário, desde sempre tem ficado evidenciado o vínculo entre o ensino da história e a formação política. Num texto de Circe BITENCOURT (1994 p. 45) fica exposto que a história surgia no currículo escolar com o objetivo público de formar “cidadãos”, e por outro lado estarão se formando também os “*futuros eleitores*”. Cabe ressaltar a necessidade de

lembrar que a História está em todos currículos do mundo porque com seu ensino se assegura a transmissão da herança social de uma geração a outra... Por esta razão o currículo não é uma simples questão técnica, mas que permite distinguir lutas sociais e políticas sobre as prioridades dentro da escola. (AMEZOLA, 2003).

Desde a Antigüidade clássica, o ensino da história teve atribuições práticas, em estreita relação com o exercício e, sobretudo, com a legitimidade do poder. Na elaboração das histórias nacionais isso fica evidenciado. A historiadora mexicana ZORAIDA VÁZQUEZ (1991 p. 38) põe como exemplo a coletânea “*Compendio de la historia de México*” do historiador Epiácio de los Rios escrita em 1852 onde o autor “*não incluía uma palavra da guerra recente, pois o autor considerava que esta história ‘não é para os meninos’*”. Este exemplo

mostra a degeneração mais radical da história por trás de uma “*política da história*” em seu típico vínculo de dependência com as obrigações da construção da Nação.

Neste trabalho se analisará, a partir dos conceitos de laicidade emergentes das visões de políticos e professores de história, as diferentes visões e interesses que existem por trás dos ‘*porquês*’ e ‘*para que*’ ensinar história. Esta relação entre representantes do governo político e os professores pode entrar em conflito porque como afirmam ZAVALA e SCOTTI (2005, p. 11) com a aparição dos sistemas estatais e massivos os docentes “*deixaram de ser intelectuais portadores notórios de saberes desejados e valorados pelos demais para passar a ser funcionários do Estado*”. Até esse momento era o mestre “*quem decidia o que, como, quando e porque ensinar aos demais o que sabia*”.

A necessidade de discutir e analisar os diversos **usos políticos da história** teve um capítulo à parte com a discussão que se produziu na Alemanha na década de 80, denominada *Historikerstreit*. Esse debate lança luz sobre os vínculos que existem entre a História e as compressões do mundo onde se vive e se age.

Os vínculos entre *poder* e História analisados a partir da realidade uruguaia deixam em evidência que um dos usos típicos do poder é silenciar tudo aquilo que não tiver um uso positivo para a determinada visão de Nação ou interesses de grupos de poder.

No caso da *Historikerstreit alemã* tudo começou com o debate entre Habermas e os historiadores conservadores Nolte e Hillgruber que consideravam que o “consenso histórico” sobre Auschwitz como emblema negativo da história alemã bloqueava toda imagem positiva do passado nacional germano.

Terminavam por propor que o “*requerimento de culpa*” que isso gerava fosse eliminado da consciência coletiva do povo alemão.

Como analisa FINCHELSTEIN para entender os “usos públicos da história” o tema dos silêncios é muito relevante, já que na maioria dos casos “*a discussão não é sobre como os historiadores devem chegar a conclusões desse passado, mas o que se discute (e o que propõem os conservadores) é como sair esse passado*” (1999, p.36).

Voltando ao debate da *Historikerstreit*, a postura de HABERMAS foi, naquela oportunidade, a de impulsionar o legado da *Ilustração*, terminando por propor *desenvolver no contexto alemão políticas moralmente desejáveis baseadas na educação histórica dos cidadãos* que conduzissem, em último termo, a uma autocompreensão coletiva. O objetivo último de tudo isso seria uma elaboração do passado que permita reconhecer suas diferenças, mas também a suas continuidades no presente e com isso os riscos que ainda perdurassem para o futuro.

A partir do acima exposto, o estudo da ditadura militar uruguaia torna-se um campo ao mesmo tempo ‘visceral’ e cognitivo, porque sempre provoca emoções muito fortes mexendo de forma determinante com as identidades dos sujeitos e dos grupos. Ou seja, da forma como se ‘sente’ e se interpreta a ditadura é que se determinará de maneira essencial a consciência histórica de pessoas e grupos em seu sentido de identidade.

Fazendo um paralelismo com o caso alemão, é interessante ver como HABERMAS (1999, p. 207) se perguntava “*o que significa, na realidade, uma imputação retrospectiva de crimes feita hoje em procura de um entendimento ético-político entre os cidadãos e de sua compreensão de si mesmos?*”.

Respondendo que o tema passa por refletir sobre os *“usos públicos”* da história e *“sobre a compreensão de nós mesmos... sobre as formas de convivência política que desejamos ver implantadas e os valores aos que cremos que deve dar-se prioridade na organização política comum”*.

Em definitivo, o que propõe HABERMAS, é uma postura crítica ante *“o próprio”*, ante as tradições transmitidas de geração em geração, evitando cair numa *“confiança ingênua nas tradições próprias”*. Rejeita com força a ideia manifesta por grupos conservadores, de que *“um povo para ter um futuro só fica capacitado nas tradições inquestionáveis e nos valores sólidos”* (p. 208). Explica que, por ISS, *“qualquer indagação do passado que o procure com ceticismo é acompanhada pela suspeita (dos conservadores)...”*. Mas para as novas gerações que recebem esse passado, trata-se em primeiro lugar não da condenação nem da absolvição dos maiores, mas sim a necessidade de poder fazer um exame crítico sobre sua própria situação.

No Uruguai, a história recente tem produzido um forte desejo de conhecimento nas novas gerações, que pretendem entender esse capítulo obscuro de sua própria história nacional e com isso entender quais das tradições ainda continuam vigentes e quais requerem uma revisão ou, pelo contrário, sua aprovação.

Assim é que a ditadura se transforma nesse *“divisor de águas”* nacional porque marca fortemente a eleição da própria identidade histórica já que esse tipo de escolha envolve juízos morais e tem muita relação com a própria função da consciência histórica.

O cientista Álvaro RICO (2005 p.115) analisa no caso uruguaio a existência de um *“servilismo”* da história em relação à política e agrega uma questão que

resulta central para a análise da presente pesquisa: no Uruguai “... *historia e liberalismo se necesitan mutuamente*”. Por isso é que a ditadura é algo tão difícil de ser apropriado pela consciência histórica nacional, que por sua vez é tão influenciada pela imagem do “país liberal”

... la apropiación de la historia por la memoria del poder implica reasumir el relato hegemónico de la partidocracia, o sea, hacer de los partidos políticos tradicionales “la medida de lo histórico”, tanto en el proceso de construcción del Uruguay moderno como en el proceso de transición democrática y en el futuro de modernización del país. (RICO 2005, 116).

O historiador RÜSEN (2007b, p.121) utiliza o conceito de **cultura histórica** para explicar estes vínculos entre história e política definindo-a como:

...o campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática. Essa expressão quer deixar claro que o especificamente histórico possui um lugar próprio e peculiar no quadro cultural de orientação da vida humana prática. Seria equivocado atribuir os problemas específicos de orientação histórica da vida humana prática exclusiva ou principalmente ao campo da cultura política, embora a relação prática interna do pensamento histórico apareça sobretudo como política.

A expressão *cultura histórica* conjuga ao mesmo tempo a ciência, a política e a arte (estética), tendo todos estes aspectos diferentes princípios formais: o primeiro a verdade, o segundo o poder e o terceiro a beleza. Ou seja, além das razões que constituem a validade da história como ciência, existem também outras validades racionais (no sentido de “boas razões”) como as que orientam a política e a estética.

Deteremos-nos aqui só na questão política como uma “boa razão” dentro da cultura histórica que na dimensão cognitiva da consciência histórica é definida por RÜSEN (2007b, p. 123) como o princípio “*quando se trata da maneira de assegurar a validade de dominação e poder, de garantir sua legitimidade*”. Afirma RÜSEN que existe uma relação de instrumentalidade mútua entre a

História e a política, em que as questões de poder se confundem e terminam por serem consideradas como questões de verdade. Neste sentido a historiadora argentina Diana QUATTROCCHI-WOISSON (1995, p.14), num aprofundado estudo sobre a memória histórica argentina, adverte sobre o risco de cair numa politização excessiva que faça perder os mínimos níveis já não de objetividade, mas “ao menos de uma validade intersubjetiva”.

Os pontos de vista decisivos para o pensamento histórico, definidos como o sentido e o significado<sup>10</sup> “passa a ser visto primariamente como questão política e somente racionalizados secundariamente como ciência” (RÜSEN, 2007b, p. 126). Isto pode ser superado na medida em que os sujeitos possuam uma “formação histórica” (conceito que será logo definido) que permite a introdução do meio pacífico da comunicação conceitual, argumentativa, metodicamente regulada na diferencia.

Retomando as análises da “consciência histórica” realizadas por Rösen o historiador marca a existência de quatro modos de produção de sentido: o tradicional, o exemplar, o crítico e o genético. Estes

níveis de consciência histórica não são entendidos como etapas de desenvolvimento da consciência histórica que precisam ser superadas ou atingidas. São diferentes formas de atribuir sentido à história e é óbvio que algumas são mais identificadas com uma ou outra época ou grupo. No entanto, Rösen (2001) afirma que uma mesma pessoa pode, em diferentes situações, utilizar formas de atribuição de sentido também diferentes, mesmo que uma delas seja a predominante (PACIEVITCH, 2007).

Justamente partindo deste conceito de “consciência histórica”, Luis Fernando CERRI (2007, p.62) fala que a mesma é um elemento que interfere no conhecimento da história ensinada tanto “por baixo” como “por cima”. Afirma que o primeiro caso se produz

---

<sup>10</sup> As experiências inserissem segundo Rösen, na determinação do sentido do mundo e na auto-interpretação do homem, parâmetros na sua interpretação no agir e no sofrer que sempre são determinados por significados.

na medida em que o que se aprende da história na escola está em relação dialética com a consciência de si e do grupo no tempo. A influência “de cima” da história ensinada pode ser pensada a partir do fato de que as tomadas e revisões de decisões sobre a história a ensinar são feitas por sujeitos que, no poder, são dotados de uma determinada consciência.

O aprendizado histórico transforma a consciência histórica em tema da didática da história lembrando que nenhum destes processos ocorre somente na escola, mas sim nos mais diversos e incontroláveis lugares. Assim, fica questionada a visão tradicional da didática levando-a “*para uma teoria geral do ensino da história*” (CERRI, 2005b), que deixa em evidência os vínculos entre o ensino da história e a auto-compreensão atual do sujeito e sua projeção ao futuro. Desse modo, didática da história sai do estreito marco da “sala de aula” e pretende estudar a “*produção, divulgação, assimilação e usos sociais do conhecimento histórico*” (CERRI, s/d).

RÜSEN (2007b, p. 85) parte da ideia de que, se o processo de conhecimento da ciência histórica está sempre determinado por sua aplicação à prática (no sentido de práxis e de identidade), então os historiadores e os professores de história nas suas aulas sempre irão produzir efeitos práticos. Justamente a teoria da história preocupa-se em vincular a relação do conhecimento histórico com a prática e a *didática* tem um papel central neste aspecto ao atender as questões da “*Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) – afinal é esse o interesse de qualquer pensamento histórico*”. (RÜSEN, 2007b p. 87).

A “didática”, assim definida, mostra que a função prática do conhecimento histórico produz efeitos nos processos de aprendizagem e deixa em evidência os vínculos entre História e política. Antes de se “*transformar em ciência*”, a relação

com a prática do saber histórico era o mais importante, ou seja, que os destinatários das “histórias” aprendessem alguma coisa para a vida.

Num estudo sobre a consciência histórica uruguaia, as autoras COSSE e MARKARIAN (1994) procuraram saber qual era o aspecto que gerava mais interesse em relação ao saber histórico por parte da população em geral. O item “vincular a História com a atualidade” foi a posição mais destacada, com 49% dos resultados. No entanto quando a consulta foi sobre os motivos que existiam - fora do currículo escolar - para aprender história, a posição mais votada foi em relação a “compreender problemas atuais” com 32% das escolhas. A partir das anteriores respostas verifica-se a posição de RÜSEN (2007b, p. 91), quando este procura analisar a necessidade da história para a prática no presente, ou seja, *“quando as carências de orientação, que emergem das situações extremas da vida concreta no tempo, são transformadas em motivos para a obtenção de conhecimento histórico...”*.

Como se falou no começo, a constituição fronteiriça da didática da história leva *“duas vocações no seu coração”* (RÜSEN, 2007b, p. 90): a de ensinar e a da própria teoria da história. Podemos afirmar que essa linha no meio, que junta e não separa, é representada pelo estudo da “consciência histórica” que estamos procurando definir.

Assim a teoria da história pergunta-se pelas chances racionais do conhecimento histórico, e a didática pelas chances de aprendizado da história. Para entender isto, RÜSEN põe muita ênfase num conceito que tem a ver com a criação de habilidades lógicas que permitem que as pessoas “pensem historicamente”, para se orientarem no tempo e para revisarem sua identidade.

Este conceito é caracterizado como “**formação histórica**” e pretende vincular o saber teórico com o agir cotidiano e é definido como

o conjunto de competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de auto-conhecimento... trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao saber, à práxis e a subjetividade(...) Formação opõe-se criticamente à unilateralidade, a especialização restritiva e ao afastamento da prática e do sujeito. (RÜSEN 2007b, p. 95)

Este vínculo entre saber histórico e agir orientadamente no tempo mostra como os conhecimentos científicos produzidos pela história são aplicados na vida prática já que “*O agir é orientado quando os agentes dominam o contexto, as circunstâncias e as condições*” (RÜSEN 2007b, p. 99).

O conceito tem também uma relação direta com uma visão da didática da história que privilegia muito o estudante (no caso da educação formal) não como um receptor passivo e simples imitador, mas como um produtor sempre ativo de conhecimento com identidade e necessidade de orientação. Afirma RÜSEN

Formação é um modo de recepcionar esse saber, de lidar com ele, de tomar posição quanto a ele, de utilizá-lo (...) não é poder dispor de saberes, mas de formas de saber, de princípios cognitivos. (que) são utilizados quando se necessita argumentar historicamente para manejar os problemas da vida cotidiana (2007b, 101).

Para melhor clarificar essa ideia é que se utiliza o conceito de “*engajamento ponderado*”. A ideia de “engajamento” tem muito vínculo com a definição de “práxis” no sentido de um conhecimento utilizável na vida prática vinculado com a própria realização no sentido de efetivação das pretensões subjetivas. A questão da ideia de “ponderado”, por sua vez, refere-se a um modo de manejo refletido dessa imbricação, a atualização dos potenciais racionais (possibilidades de argumentação dirigida ao entendimento mútuo) na efetivação da práxis.

A formação histórica não pode ser pensada, então, como um campo fixo de orientações temporais que se possa “possuir” (como um diploma de conclusão de curso), mas é que é uma construção narrativa de sentido própria de cada

sujeito. Sua qualidade específica consiste em (re)elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência histórica e inserindo-as continuamente e sempre de novo (ou seja, produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida.

A seguinte síntese permite vincular com clareza o conceito com a didática da história

Esse duplo movimento de aprendizado, de passagem do dado objetivo à apropriação subjetiva, e da busca subjetiva de afirmação ao entendimento objetivo, alcança o nível ou a qualidade da formação quando consegue efetivar a articulação entre objetividade e subjetividade do pensamento histórico, característica da história como ciência (RÜSEN, 2007b, 108).

A formação histórica é uma intensificação dos pressupostos da subjetividade no manejo cognitivo do passado, mas que deve obedecer sempre ao aforismo *“ouça-se sempre a outra parte”*. A partir destas definições, a relação entre história recente, didática da história e consciência história gera alguns desafios centrais para o ensino da história.

a) A relação da didática da história, a história recente e a política.

Segundo Gonzalo de AMÉZOLA (2000)

desde el punto de vista del sujeto del aprendizaje, se supone que una temática vinculada más estrechamente con la vida cotidiana de los jóvenes permitiría un mayor interés de su parte en el estudio de una materia en la que lograr al menos su atención resulta cada vez más difícil. Lo reciente, además, sería especialmente apropiado para atender a otra cuestión considerada entre los objetivos explícitos de la transformación educativa: la formación del ciudadano.

Aqui fica colocado como desafio o vínculo entre consciência histórica e autocompreensão do sujeito ou do grupo na realidade atual. Por isso, como se verá mais adiante, todo o debate sobre a história recente esteve marcado numa discussão política. Os que rejeitaram o ensino da história recente nas aulas

foram no caso argentino a Academia mais tradicionalista e no caso uruguaio os políticos dos partidos tradicionais.

Para o caso argentino AMÉZOLA (2003) afirma que “O questionamento a essa postura de nenhuma maneira se justifica exclusivamente desde um ponto de vista técnico (a história escolar anterior nunca poderia ser defendida a partir de essa perspectiva) senão com um forte conteúdo político”. Se no caso argentino aparece nítido este vínculo, tanto mais no Uruguai, onde o teor da discussão teve afirmações como a que segue:

*Hoje vamos a apresentar o tema no Diretório para que o Partido comece a analisar institucionalmente. É um tema que tem a ver com os demais partidos políticos, assim que veremos a forma de conversa-o com eles. Como vai se encarar a história de esses anos, que é muito recente e sobre os quais praticamente não ha obras históricas escritas? (GALLINAL, Francisco, El Espectador. 28 08 06).*

As já citadas historiadoras uruguaias Vânia MARKARIAN e Isabella COSSE (1994, p. 60), em seu estudo sobre a consciência histórica uruguaia, destacam esse vínculo entre a autoidentificação com determinado partido político e visão da história que isto acarreta. Só para marcar um exemplo: a “homogênea” figura de José Artigas torna-se muito heterogênea ao consultar qual é o aspecto mais destacado de sua figura. As diferentes apreciações têm muita relação com a identificação partidária da pessoa consultada.

Desta maneira, a imagem de Artigas como “Pai da pátria” foi escolhida por 22% dos votantes do Partido Colorado e apenas por 8% dos frenteamplistas, entanto que 30% destes últimos o consideram “um revolucionário de seu tempo” consideração essa escolhida por apenas 8% dos colorados.

b) A relação da didática a história recente e a Academia

Todas as histórias nacionais são o fruto de uma “invenção”. Não no sentido de uma manipulação deliberada e “maligna” senão no sentido de que construção e combinação de adjudicações de sentidos aos “fatos”, e não de uma expressa falsificação dos mesmos.

Como afirma (DEMASI 2004 p. 14) *“A invenção não pode ir além do que os documentos permitem, e não se atua sobre os fatos senão que maneja as lembranças e os esquecimentos, modificando a distribuição dos acentos na construção do relato”*. Aqui a história recente apresenta o desafio de ser uma história aberta com “memórias diretas” e em fortes disputas que não permitem elaborar um discurso nacional homogêneo e sem quebras. CERRI (2006, p. 19) afirma que a História ensinada na escola não tem os mesmos objetivos e funcionamento que a ciência (ou seja, construir, no horizonte, conhecimento objetivo), mas é uma instituição social voltada à construção de uma identidade nacional. Pelo contrário *“os enunciados científicos da História –despreocupados com a função da memória, com a ligação afetiva com o passado- não servem à produção de identidade nacional e de padrões individuais de ação cívica, segundo a ótica do Estado e das classes dominantes”*... o que produz este tipo de tensões.

#### c) Desafio sobre as tradições historiográficas

A história recente uruguaia, marcada pela crise econômica, a ditadura militar e o triunfo da esquerda, geraram a necessidade de reescrever a história nacional em seus conceitos tradicionais. Esses mitos nacionais falam de um país caracterizado por um sistema democrático estável, por um respeito às

instituições estatais, culto... etc<sup>11</sup>. No entanto, o estudante não pode chegar até 1973 com um discurso que faz referência a um país tolerante, democrático e culto e passar, num instante, a um país de desaparecimentos e torturas. Isso é outro adereço que faz da história recente um campo de “combate pela história”.

Segundo LAVILLE (1999) “*A maioria das vezes, o que está em jogo nos debates a respeito dos conteúdos do ensino da história é a manutenção de uma determinada tradição*”. A construção da historiografia nacional pareceu ter resolvido o difícil problema da união discursiva entre as tradições “blanca” e “colorada” depois de quase todo um século XIX de guerras civis.

O “blanco” passou a ser “o rebelde” e o “colorado” a “ordem”, e juntos teriam formado um “país perfeito”, segundo conta a história escolar. No século XIX os partidos foram considerados como opostos às possibilidades de construir uma nação em paz, representando a desordem das constantes guerras civis. Mas, no século XX o paradigma (já citado) criado por PIVEL DEVOTO deixou os partidos como os “...protagonistas da construção da nação e foi necessário que o relato nacional os incorporasse conjuntamente como elementos centrais (englobando a todas as outras identidades)” (DEMASI 2004, p. 30).

Então, agora, como unir as análises da história recente que contradizem tudo o anterior formado por um frágil discurso de união nacional? Como se comportaram esses partidos na caída da democracia e na crise econômica e social que o país viveu nas últimas décadas do s. XX?

---

<sup>11</sup> O historiador uruguaio Gerardo CAETANO (1992, p. 86) sintetizava o imaginário coletivo que, surgido no período do “Centenário” (década do '30), marca a visão que os uruguaios construíram do seu próprio país. “...uma matriz democrático-pluralista, uma reivindicação del camino reformista, que se sobreponía simbolicamente a la antinomia conservación-revolución; la supremacia urbana; el cosmopolitismo de perfil eurocentrico; el culto a la ‘excepcionalidad uruguaya’ en el concierto internacional y particularmente dentro de América Latina; la exaltación del legalismo, entendido como el respecto irrestricto a las reglas de juego –contenido y forma del consenso ciudadano-; el tono optimista de la convivencia y el destaque de los valores de seguridad, entre otros”.

d) Desafio epistemológico sobre a concepção da história ensinada e aprendida.

Os vínculos entre memória e história e o estudo de acontecimentos que ainda estão ocorrendo, e que são parte de uma história recente, quebram a visão da história como uma atividade essencialmente cognitiva que busca através das provas uma representação objetiva e desinteressada do passado.

Para uma visão tradicional da história a separação entre passado e presente transforma-se em condição necessária para a objetividade, mas no estudo da história recente, “o julgamento de valor” vão necessariamente aparecer porque os vínculos passados – presente – futuro são indissolúveis.

Esse olhar permite o que propõe FONTANA (1992) no sentido de *“aprender a pensar o passado em termos de encruzilhadas a partir das quais forem possíveis diversas opções, evitando admitir sem discussão que a forma que se impôs foi a única possível (ou a melhor)”*. Para isto é indispensável analisar criticamente o presente em que se vive, coisa que nem sempre resulta agradável e menos ainda vantajoso para o poder e para as tradições estabelecidas.

e) Desafio didático ante a visão que os alunos têm sobre a história ensinada.

A história recente tem uma vantagem que se transforma em um desafio didático: não tem uma rotina de ensino criada que gera a típica característica de ensinar como se aprendeu.

Numa pesquisa realizada por Peter LEE (2006), indica-se que a concepção de história dos alunos tem três características principais. Por um lado o passado é visto de forma estática, isto porque se compreende que existe

somente uma narração histórica que tem a ver exatamente com o que o livro didático diz; ao mesmo tempo acredita-se que os fatos do passado podem ser conhecidos objetivamente somente se podemos vê-los; e que as afirmações dos historiadores são testáveis pelas afirmações testemunhadas.

Evidentemente qualquer uma dessas três afirmações pode ser quebrada ante um bom desafio epistemológico e didático do ensino de história recente, no sentido de que, como afirma (KAUFMANN 2008, p.62), a história recente permite deixar mais claro que a narração histórica está em constante construção *“já que esse passado nos continua interpelando”*.

## CAPITULO II

### LAICIDADE E HISTÓRIA RECENTE: NA VISÃO DOS POLÍTICOS DOS PARTIDOS TRADICIONAIS

No presente capítulo, se procurará apresentar dados e conteúdos gerados a partir da relação com a ideia de laicidade que apresentam os políticos dos partidos tradicionais no Uruguai atual. Os conteúdos deverão ser relacionados e contrapostos com os do próximo capítulo (III), em que se apresentará a visão dos professores de história frente ao tema. Assim, ficarão formadas as duas esferas de análise deste trabalho: a dos professores de História do ensino médio e os políticos dos partidos tradicionais.

Segundo Bernard CHARLOT (2006), uma pesquisa educativa

... pode interessar-se seja pela atividade de aprendizagem do aluno (as didáticas), seja pela atividade do professor e por sua formação, seja pelas políticas da educação. Mas se uma disciplina específica educação chegar a existir, creio que será levando em conta as articulações entre as três formas de atividade: a do aluno, a do professor e a das políticas.

E mais adiante, no mesmo artigo afirma que *“... isso significa dizer que uma disciplina específica educação deve estar muito atenta às contradições, às tensões, às defasagens, à heterogeneidade das lógicas”*.

Neste caso, se analisarão as articulações e os conflitos entre os políticos e os professores a partir das diversas visões sobre a ideia de laicidade que os mesmos refletem. Não foi possível, por questões operacionais, incluir as análises do nível dos estudantes. A “laicidade”, neste caso concreto, será considerada na

sua relação específica ao sistema educativo e em particular ao ensino da história e mais especificamente ainda com o ensino da história recente.

## 2.1) HISTÓRIA RECENTE E LAICIDADE NO ÂMBITO POLÍTICO. “UM FANTASMA PERCORRE AS AULAS”: A VIOLAÇÃO DA LAICIDADE.

Numa primeira instância se verá como os representantes dos Partidos Tradicionais do sistema democrático-representativo uruguaio refletem sobre o tema da “laicidade”. Para fazê-lo, foram utilizadas as declarações na imprensa, as publicações partidárias e as discussões parlamentares no período 2005-2008.

Consideramos necessário caracterizar o âmbito político para compreender melhor o discurso aí surgido sobre o tema. Uma característica desse âmbito é o fato de ter muito maior repercussão na imprensa e, portanto, no espaço público, em comparação com as reflexões e as falas do âmbito da escola. A presença das palavras dos políticos na mídia, e a preparação que este setor tem para o uso das mesmas é infinitamente superior à que dispõem os professores. Além disso, está implícita aí uma relação de poder pela qual os políticos – em nome da sociedade - definem regras e limites para o trabalho dos professores.

Uma das características do Uruguai desde começo do século XX é a denominada *partidocracia*. Isto implica que o “espaço público político” é ocupado numa porcentagem absolutamente majoritária pelos partidos políticos e seus representantes. Os partidos tradicionais uruguaio são dos mais velhos do mundo, já que nascem na primeira metade do século XIX “*en torno a relaciones personales (...)*” porque as pessoas naquela época “*...sólo tienen una posibilidad*

*para mantenerse: colocarse en situaciones de dependencia vertical bajo caudillos poderosos*<sup>12</sup>. (RODRIGUEZ 2004 p.41-42).

Esse sistema de partidos muito antigo, e com forte estabilidade no tempo, tem três etapas diferenciadas: o século XIX, marcado pelas guerras civis entre “Blancos” e “Colorados”, o século XX pela co-participação dos dois partidos no governo, por força da lei, e uma terceira etapa, recente, iniciado quando triunfa a esquerda (*Frente Amplio*) nas eleições presidenciais, interrompendo alternância no poder dos dois Partidos Tradicionais. É útil recordar que um estudo de opinião pública realizada no ano 2002 (BOTINELLI 2004, P. 88) mostrava que 60% dos uruguaios manifestavam pertencer a um partido político; não só como simpatizante ou simples votante, mas como militante identificado.

Mas, essas virtudes de ser “partido” no Uruguai, na opinião de Lacalle (2004, p. 118) só parecem aplicáveis para os denominados “tradicionais” porque ainda a poucos meses da vitória eleitoral do Frente Amplio, esse autor afirmava “... *hasta que irrumpe el fenómeno del Frente Amplio, todavía estamos viendo si es un partido o un movimiento o una coalición de partidos...*”.

Uma segunda característica da esfera política que deve ser levada em consideração é que Uruguai – como quase todos os países da América - foi um Estado muito antes de ser uma Nação. Por isso, outra característica que afeta diretamente a análise desde nível, e o denominado “estadocentrismo uruguaio”. A partir deste conceito pode-se afirmar que “... *las preocupaciones teóricas en nuestro país se han centrado más em la sociedad vista “desde el*

---

<sup>12</sup> No mesmo texto Julio Rodríguez relata que “Hay un famoso cuento de Carlos Reyles, en que un paisano llega a una fiesta rural y luego de ser agredido por los otros un hombre viejo le pregunta: “-Escuche- Usted es blanco?”, “-No”. “-Colorado?”. “-No”. “-Un Cristiano sin divisa!”.

*Estado” que em la política vista ‘desde la sociedad’, o mucho menos, em la sociedad vista desde si misma”.* (RICO, 2005 p. 31).

É desde o Estado, e também desde os partidos políticos, que fundamentalmente se gera a produção de sentidos que determina o que é “politicamente correto”, o que “racional”, “o tolerante” e também, claro, “o laico”. Novamente citamos a LACALLE que ao referir-se à democracia deixa clara a visão que tem primado desde as alturas do poder que procura institucionalizar toda a sociedade dentro da narrativa do Estado

... la democracia participativa es ‘la’ democracia. Lo otro son lindísimas creaciones del intelecto, pero ajenos a la realidad de las cosas (...) El radicalismo y el abuso de la participación directa me parece que são contrários a la única definición viable de democracia, nunca he logrado que nadie me explique la democracia participativa, porque más participación que el voto não hay (2004 p.121-122)

Vários elementos confirmam o papel dominante do discurso estatal em relação a outros discursos que circulam e concorrem de forma desigual na geração de sentidos. Um deles é a imposição de “critérios de verdade” porque o Estado não só proíbe como também produz sentido, o que resulta importante para as discussões que surgiram sobre a laicidade.

Em todas as falas dos partidos tradicionais que questionaram a forma, o conteúdo e as pessoas escolhidas para realizar uma atualização e um Guia para os docentes, apareceu a frase mágica: por isto ou por aquilo “*está se violando a laicidade*”. Todo mundo fala da laicidade no Uruguai e todos também parecem coincidir com uma valoração positiva da mesma e com a necessidade de ser um “*bem a resguardar*”. Pelo contrário, a ideia de “violiar a laicidade” pode se comparar com o que Bernard CHARLOT (2006b, p. 18) discute em relação ao tema do fracasso escolar: um conceito polissêmico e ambíguo, mas com um

forte impacto social e nas mídias, em que, em geral é utilizado *“no con una función analítica, sino que son lo que yo llamaría atractivos ideológicos”*.

Embora seja evidente que o termo é polissêmico, no Uruguai do começo do século XXI a ideia fica vinculada à própria identidade nacional e como um dos mais importantes valores que devem primar no sistema educativo. Trata-se de um desses conceitos ou ideias polissêmicas cujas *“definições oficiais”* descansam em última instância em fortes “senso comuns” em coisas que são óbvias e boas por natureza.

Segundo Álvaro RICO (2005, p. 83) esses tipos de definições se transformam em uma propriedade geral de todos os cidadãos que se considerem respeitáveis, e agrega que para a construção do senso comum no Uruguai pós-ditadura é muito importante considerar que a interpretação liberal da realidade social seja assimilada com uma ordem natural<sup>13</sup>.

Essa “ordem natural” é formada por um Estado liberal que se autodefine como politicamente neutro, no qual liberalismo e laicidade compõem a própria essência da nação. A partir do jornal oficial do “Foro Batllista” (setor majoritário do Partido Colorado) se escrevia - antes das discussões sobre a história recente (mas já com a esquerda no governo) - que *“El santo y seña de nuestra educación pública —‘obligatoriedad, gratuidad, laicidad’— tal vez representan los símbolos más cabales de lo que podemos entender como ‘lo uruguayo’. No tenemos dudas que el Uruguay no se entendería sin José Pedro Varela y, especialmente, sin su educación laica”*. (CORREO DE LOS VIERNES. 15-07-2005).

---

<sup>13</sup> Segundo Clifford Geertz, “a naturalidade é a propriedade fundamental (e primeira) do sentido comum, pela que se impõe um ar de obviedade, um sentido de ‘coisa básica’ (...)” (em RICO, 2006, p. 90).

Veja-se que o próprio título do artigo já marca dois elementos: por um lado a relevância do tema para identidade nacional, e por outro a sensação de que se está perdendo ou desviando o rumo, o que exigiria, diante dessa perda da bússola sobre o tema, que o Parlamento criasse um “manual” para informar oficialmente aos cidadãos o que é a laicidade. Através da imprensa pode-se perceber que quando a esquerda triunfa em 2004, a laicidade transforma-se em um elemento a conservar diante dos ataques a pretensas “verdades únicas”, vinculadas a uma suposta “ocupação gramsciana” do sistema educativo. No mesmo artigo citado anteriormente se diz que

Es en el sistema educativo donde se concentran a la vez toda la potencialidad liberadora e igualitaria de la laicidad y donde se ciernen sobre ella las mayores amenazas. (...)Es un dato de la realidad, por más que a algunos le cueste reconocerlo, que los centros educativos son recurrentemente testigos de la violación de la laicidad por aquellos que confunden libertad de cátedra con imposición de “verdades únicas”. Con dolor vemos que el modo de hacerlo reconoce, muchas veces, formas sutiles e ingeniosas pero iguales de perversas.

É importante esclarecer que esta ideia de imposição de um pensamento único “de esquerda” através do sistema educativo não surgiu a partir das discussões sobre a história recente, que neste trabalho se pretendem analisar. Pelo contrário, há muitos anos aparecem na mídia artigos desse teor, como é o caso do editorial publicado em 1999 pelo jornal “EL OBSERVADOR”, que se intitulava “*Pôr fim à politização na educação*” afirmando que “*A esquerda reassumiu o controle da educação publica uruguaia em 1985, ao final da ditadura militar*” (5-6-99 p. 2).

---o0o---

“...la posibilidad de convocar especialistas en las distintas áreas que, **como representantes partidarios**, puedan llevar una visión diferente o, a veces, similar, sobre los temas que se están analizando”.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Intervenção do Senador Francisco GALLINAL. Comisión Permanente; sessão de 15 de fevereiro de 2007. Em [www.parlamento.gub.uy](http://www.parlamento.gub.uy).

Pretende-se analisar a partir das falas dos políticos, tanto na mídia como no Parlamento, as definições implícitas sobre a laicidade. A história da co-participação (que foi mencionada anteriormente) não teve continuidade com o *Frente Amplio* no governo, e isso teve fortes repercussões em todos os níveis. Mas foi no sistema educativo que a oposição mais se estremeceu por ficar fora das cordas do poder. Numa entrevista radiofônica com Jorge AMORIN BATLLE (EL ESPECTADOR. En Perspectiva, 4 de setembro de 2007) o senador colorado afirmava que:

EC: A propósito, ¿no fue un error haber quedado fuera de las Diretorias de los entes autónomos?

JAB: No sé si fue un error o no, si quiere le comento cómo fue.

EC: La historia más o menos la recordamos, la pregunta es si a los efectos del control en asuntos como éste no habría sido más adecuado estar ahí, aunque fuese en minoría, como debía ser.

JAB: En minoría debía ser. El Partido Colorado le dijo al doctor Vázquez (yo estaba en la reunión): 'Presidente, queremos estar en el CODICEN, es lo único que nos interesa'. La laicidad para nosotros es clave. Nos dijeron que iba a tener un blanco y un colorado en el CODICEN. Yo negocié con Brovetto, creo que un miércoles 16 de febrero firmamos el acuerdo con el gobierno y el jueves no enteramos por la prensa de que habían designado cuatro personas del Frente Amplio para el CODICEN. Se acabó la negociación.

Desta última fala surge todo um tema de análise: para que exista laicidade teriam que estar os partidos representados proporcionalmente no poder institucional da educação. Do contrário, e de forma mecânica, não haveria laicidade nas aulas. Como se tem visto, em outubro de 2005, o CODICEN realizou um concurso público para designar nove historiadores que realizariam um Guia e filmariam 34 programas de televisão com o objetivo de atualizar aos docentes na temática. A partir daqui e na fala de vários políticos de oposição, percebe-se um vínculo implícito entre a laicidade e uma representatividade porcentual de historiadores com supostas ou declaradas vinculações partidárias.

Inclusive no momento de questionar a metodologia com que foram selecionados os historiadores, alguns sugeriram uma distribuição partidária desconhecendo a relevância dos méritos acadêmicos como medição para ocupar cargos e propondo que as simpatias partidárias fossem a forma de medição entre os historiadores concorrentes. Por exemplo, Jorge GANDINI (BUSQUEDA, 23-2-06) disse que os *blancos* solicitaram que algunos destacados docentes do Partido “*blanco*” se inscrevessem ao chamado e marcando sua queixa porque Mena Segarra ficou em penúltimo.

Depois indicou que dos selecionados, alguns têm “*uma longa trajetória na força política que hoje é governo*”. Réplica difícil de ser refutada ocorreu quando o próprio historiador em questão, Enrique MENA SEGARRA declarou (LA DIARIA, 29-08-06 p.10-11) que não tinha ganhado o concurso e que isto era lógico, porque “*no tengo trabajos sobre el tema que justificara mi elección. En cambio, tanto él (Demasi) como los otros colegas seleccionados son expertos en el tema que tratan*”.

Os critérios, então, para escolher os historiados não deveriam ser a qualidade das pesquisas em relação ao período que deveria ser ensinado, mas, nesta visão implícita de laicidade, uma distribuição porcentual segundo as simpatias partidárias. Por exemplo, no Parlamento o dia 7 de fevereiro de 2007 o deputado blanco LORENZO afirmava que os historiadores não tinham que ter estudos sobre o tema em questão (história recente) para ser mais objetivos na seleção:

Dado que el mismo no busca conformar un texto o un manual docente o relatar una historia oficial, no se entiende porque se estableció como requisito que los seleccionados tuvieran producción en historia reciente. Mi humilde opinión -y acepto otras- es que deberían haber sido al revés; debió estar integrado por historiadores con notoria competencia y dominio total del aspecto metodológico para, entre otras cosas, evitar

que el grupo docente que iba a confeccionar la Guia terminara haciendo citaciones e incluyendo publicaciones propias...

Talvez o artigo mais radical em expressar que a esquerda, a partir do sistema educativo estaria criando um clima já não de “violação da laicidade”, mas de “pensamento histórico único” foi o ex-presidente Julio Maria SANGUINETTI, quando publicou sua opinião no jornal “El Pais” titulada “A tentação totalitária”. Ali afirmava que

Todos los regimes autoritários han intentado re-escribir la historia. Quizás Stalin sea el ejemplo más clamoroso...Sin remontar tanto el tiempo, es notorio como desde Iran se esta armando una re-construcción histórica que borra el holocausto judio. En nuestra escala estamos viviendo parecido empeño por usar ‘politicamente el pasado...’ (SANGUINETTI, JM. “La tentación totalitária” El País, 18-02-07).

Em todas estas declarações fica expressa uma ideia de “*partidocracia educativa co-participativa*” como forma de chegar a uma laicidade justa no sistema educativo. Ninguém discute a capacidade teórica e acadêmica dos pesquisadores selecionados e se imagina que também não está em discussão a sua ética profissional. Mas, como diz SANGUINETTI o problema é a posição ideológica (da qual se depreende mecanicamente uma opção partidária) do rumo político porque afirma que

Designar a los historiadores Alvaro Rico, Carlos Demasi y Vania Markarian fue optar por ‘una’ versión de la historia contemporanea nacional que responde a la del actual gobierno. No se trata de descalificarlos personalmente porque son profesores que han trabajado y publicado sobre el tema, pero justamente esa divulgación es la que muestra que todos militan en el mismo rumbo.

Um ponto destacado surge do fato de que o problema está no ensino da história e não na história como produção acadêmica - historiográfica. A preocupação está centrada em como vai ser ensinada a história e não nos livros de história que circulam. SANGUINETTI (2007) diz isso com absoluta clareza

voltando também no tema da divisão dos cargos segundo a ideologia: *“El historiador tiene toda su libertad para publicar su tesis, pero la autoridad pedagógica carece de legitimación para imponer a la sociedad su sola y exclusiva versión. No había ningún otro profesor, perteneciente a otra tendencia historiográfica, que pudiera ser convocado?”*.

Na sessão do parlamento do dia 7 de fevereiro de 2007, com todas as autoridades da educação presentes, o deputado Luis LACALLE POU também falou que a laicidade estava sendo violada. Seu argumento foi justamente afirmar que todos os profissionais da história escolhidos estavam identificados com uma ideologia ou partido político. *“El tribunal resolvió designar a tres personas -cuya capacidad e idoneidad como profesionales no cuestionamos – pero que también estan claramente vinculadas, sino a un partido, por lo menos a una ideología política, y debo decir que no sé si han sabido mantener e temperamento necesario para modelar las mentes de las futuras generaciones”*.

Para logo depois voltar a falar do tema co-participação partidária:

Ni hablar del hecho de que Mena Segarra, persona que tiene por demás méritos em la historia de la educación, haya quedado en el puesto número 29 de la selección realizada. Nos puede extrañar - y de hecho, nos extraña - que José Claudio Williman haya quedado en el número 9, pero lo peor de todo es que los primeros 8 lugares y el 10 corresponden a personas que, si no estan afiliadas o no pertenecen manifiestamente a un partido político, por lo menos tienen una tendencia ideológica claramente identificada. Creemos que aqui existe una evidente tendencia del CODICEN a la falta de representación institucional.

Esta representação institucional significaria, então, uma repartição eqüitativa entre os partidos em tudo o que tenha a ver com educação, não só quanto a autoridades, mas também em concursos públicos e outras considerações. O senador GALLINAL na mesma sessão parlamentar (15-02-07) afirmou neste sentido que *“...todos estábamos absolutamente convencidos de*

*que, en defensa del principio de laicidad, iba a existir una representación plural en la Dirección de la Administración Nacional de Educación Pública'. Para informar depois a essência da ideia de violação da laicidade que é a suspeita: "Reitero: lo que se ha hecho y lo que se va a hacer por este Gobierno en materia de educación, como consecuencia de estas circunstancias que pesan y mucho, queda bajo sospecha".*

Como se verá mais adiante, as duas definições de laicidade mais difundidas entre os professores de história entrevistados têm a ver com não fazer política partidária na aula. Agora, na fala dos políticos a suposta violação da laicidade entra em um paradoxo porque como analisa o historiador Carlos DEMASI (2007)

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.

Quem interpelava ao Ministro de Educação naquela oportunidade era o filho do ex-presidente Luis Alberto Lacalle, que foi presidente do Uruguai (1989-1994) eleito pelo Partido Nacional. Por isso durante toda a sua exposição mostrou-se também muito preocupado por como a história ia apresentar esse período de governo em particular. A história recente transforma-se aqui, usando o conceito de Marc FERRO (1989) numa "história vigiada", porque o historiador dialoga com suas próprias fontes e permite ver também como a história não é só o estudo do passado, mas tem também muito a ver com o presente e com o futuro.

Na mesma sessão do Parlamento do dia 7 de fevereiro de 2007, o senador Washington ABDALA (Partido Colorado) fez uso da palavra logo depois de Lacalle e afirmou, em referência ao Guia de estudos elaborado pelos historiadores eleitos por concurso, que

... aquí tenemos dos discusiones. Una de ellas es sobre la laicidad, sobre si está viva o no. A este respecto, creo que estamos matándola con este tipo de documentos. La otra discusión, que está por detrás de la referida muerte de la laicidad, es la lógica del poder. Es que buena parte de la izquierda política uruguaya han sido muy sabia al encajarse en el sistema educativo es formar ahí un clima de ocupación intelectual.

Embora seja muito difícil definir o que é “violar a laicidade”, exatamente porque existem diferentes visões sobre o que é a laicidade numa aula de história, é muito fácil acusar a alguém de ter feito esse delito. Como o tema sempre gera fortes repercussões nos meios, falar em público que alguém “violou a laicidade” faz confundir “as palavras e as coisas” e, de fato, diante da opinião pública, esse professor fica visto como tendo efetivamente cometido essa “violação”.

Em vários artigos de jornais partidários e nas falas dos políticos, se tenta mostrar que a laicidade está sendo “assassinada” e, junto com ela, boa parte do sentido e dos fundamentos da nação. Por exemplo, sem uma definição sobre o que é laicidade, e sem comprovação concreta do delito (no total se realizaram quatro denúncias concretas de violação da laicidade<sup>15</sup>, sem consequência para

---

<sup>15</sup> As denúncias foram feitas pelos seguintes motivos: (1) No marco dos atos de comemoração da “Semana do patrimônio”, o deputado *frenteampartista* Homero Viera deu uma palestra no Colégio de Nueva Helvecia sobre o roubo de armas no Tiro Suíço em 1963, onde se registrou a primeira ação dos Tupamaros. (2) Numa homenagem realizado na sede da ex UTU (Universidade do Trabalho) em Montevideo ao “desaparecido” Carlos Rodríguez Mercader, o ex-deputado Hugo Cores carregou contra os governos anteriores pela forma em que trataram o tema dos direitos humanos. (3) O Partido Colorado denunciou que, convocados por uma docente do Colégio N° 1, os dirigentes Tupamaros Vladimir Cabrera e Albérico Torres deram uma palestra sobre história recente no citado centro educativo. (4) O Partido Nacional denunciou que meses atrás um grupo de estudantes foi levado por autoridades do Colégio de Florida a uma conferência que realizou o Diretor de Saúde Pública, Daniel Olesker, num local do Partido Socialista na capital do mencionado departamento. Nenhuma delas teve consequências.

os denunciados), mas sobretudo apelando para criar um fato social e das mídias, desde o semanário “El correo de los viernes” se afirmava que

Las autoridades de la Educación y los gobernantes en general están incurriendo en un grave error y en una profunda responsabilidad. La laicidad está inscripta em la identidad nacional y al atacarla como se está haciendo se insulta al Uruguay mismo, se desconoce el sentido de la Nación. Hay quien se siente tan poderoso como para animarse a cometer esta traición, pero no les será fácil ante sus contemporáneos ni gratis ante la História. (Los Ataques a la laicidad. “El correo de los viernes”. Pág. 2. 15-9-06).

Por sua parte “A laicidad morrendo” foi o título do editorial de “El País” do dia 18 de dezembro de 2007. Nele se escrevem algumas ideias mais concretas que facilitam imaginar melhor o que pode ser violar a laicidade. Na concepção desse jornal, se afirma que não são só os professores os que violam a laicidade, senão que o problema deve ser generalizado já que *“uma sub-diretora e uma orientadora”* estão fazendo o mesmo, por isso *“... en nuestros colegios la laicidad bien entendida brilla por su ausencia”*.

O artigo editorial dá uma explicação sobre a origem de esta problemática que teria sua gênese a partir do domínio que a esquerda exerce neste âmbito, com um planejamento acordado na teoria de Gramsci. Ainda mais atrás no tempo afirma-se que a gênese teria surgido a partir do

espacio libre dejado por la retirada de la Iglesia que promovió la laicidad fue llenado por los partidos políticos. No todos, por supuesto, porque los que tienen raíces liberales incluyen en sus plataformas el principio de la laicidad. Pero otros, los que tienen en sus bases fuentes totalitarias y contrarias a la libertad, encontraron en la violación de la laicidad el camino ideal para difundir sus ideas.

Outra visão sobre as causas pelas quais se viola a laicidade nas aulas de história seria a que levanta a seguinte análise, de Pablo ITURRALDE (4-10-06), diante das autoridades da educação citadas no Parlamento:

---

Considero que, eventualmente, se ha violado la laicidad, pero si se me permite la deformación jurídica, en todo caso por negligencia, impericia o imprudencia, no por dolo ni con la voluntad de hacerlo. Tengo respeto por las autoridades democráticas y republicanas de mi país. Lo que tengo también es una diferencia política importante y considero que estos excesos que se están cometiendo con relación a opiniones políticas que violan la laicidad, se cometen precisamente porque hay un rumbo que así lo permite.

Nessa abordagem, fica claro que a violação da laicidade não tem nada a ver com questões educativas, com as aulas ou com a história ensinada, mas com o rumo que o país tomou ao triunfar a esquerda no ano de 2004. A diferença é uma diferença política - partidária, não pedagógica, nem historiográfica, nem didática, mas de política eleitoral e de criação de um fato político usando a sensibilidade social sobre o tema. Mesmo ITURRALDE (Parlamento 4-10-06) agrega que *“No voy a hablar de educación –sería una falta de respeto referirme a temas pedagógicos metodológicos frente a las autoridades educativas, sobre todo teniendo en consideración la calidad técnica de casi todos quienes hoy nos visitan aquí - ni de la forma en que se debe dirigir a un educando que esta indefeso....”*. Essa fala é muito esclarecedora porque em realidade não se esta falando de educação nem de história senão dos usos, em particular dos usos políticos da mesma, mas oculto trás uma fala “laica” de defesa da neutralidade.

Por sua parte o deputado Daniel GARCIA PINTOS denunciava, naquela mesma sessão legislativa, a criação de um mecanismo muito elaborado de conquista de eleitores nas salas das escolas e colégios. Por ele, a violação da laicidade estaria sendo algo totalmente planejado. A presunção da existência de um complô organizado entre os professores de história e as autoridades educativas para impor um pensamento único de esquerda a nível nacional é vinculado a um projeto gramsciano.

No nos olvidemos de Gramsci. ¡No nos olvidemos de Gramsci! ¡Sin tirar un solo tiro! Bueno, aquí algunos tiros se tiraron. No nos olvidemos de Gramsci. Que no nos vaya a quedar la duda de que esto apunta en esa dirección y por ese sendero luminoso.

(Hilaridad)

—Sin alusiones a temas regionales.

As ideias de que, de forma deliberada (e mesmo conspiratória), se está violando a laicidade, é sintetizada por uma nota que o deputado blanco José Carlos Cardoso escreveu num jornal partidário publicado num departamento do leste uruguaio afirmando que

Nuestro sistema educativo y sus actuales autoridades van a cargar sobre sus espaldas con la terrible mancha de haber sido quienes oradaron un principio fundamental de nuestro sistema educativo; la Laicidad. Han puesto en marcha un mecanismo a través del cual, el aula se transforma en un lugar de entrenamiento, el aula se transforma en un lugar donde se le tratará de inculcar al joven determinada forma de ver la realidad política del país. (“El fin de la laicidad” 24 1 07. Espectador – departamento de Rocha-).

A integrante do atual CODICEN, professora Lílian D’Elia, utilizou para questionar estas afirmações uma citação de Juan Pivel Devoto, um historiador claramente vinculado com o Partido Blanco que também foi presidente do CODICEN no período 1985-1990. Esse historiador afirmava em 1988, durante uma sessão do organismo que presidia, que a defesa da laicidade não poderia conduzir “*ni por asomo*” à adoção de medidas que excluam dos programas os últimos cinquenta anos da História Universal. Afirmava que o aluno deve estar habilitado para defender-se da informação ou interpretação tendenciosa que lhe proporcionem *extra cátedra* e, definitivamente, que o melhor é nunca confundir “o laicismo com a assepsia e a objetividade com o obscurantismo”.

### 2.1.1) A imagem do “estudante esponja”

Quando as autoridades educativas de esquerda não tinham nem meio ano no poder e ainda nenhuma linha do Guia tinham sido apresentados publicamente, no dia 16-02-06 (Ultimas Noticias), a deputada Sandra Etcheverry (Partido Nacional) já manifestava, em relação à nomeação dos nove historiadores, que *“Temos o temor que de que seja uma história oficial da história recente o que lhes ensinem a nossos filhos”*. Poucos meses depois, a discussão chegava até seu ponto mais alto quando, segundo o informe *agenda setting*, realizado pela “Consultora Sudamericana” para o mês de agosto de 2006, a polêmica em torno ao ensino da História Recente ocupou 1256 segundos - quase 21 minutos - nos jornais centrais da televisão, dos quais o 30,4% corresponderam ao professor Demasi; o 17,6 % al senador Gallinal; e o 15 % ao deputado Iturralde<sup>16</sup>.

Em uma entrevista de Carlos Demasi numa das rádios com maior audiência do país, abriram-se os microfones para chamadas dos ouvintes. Ali apareceram muitas opiniões que são partes de um “senso comum” que têm muita força na opinião pública sobre o ofício de professor e a sua relação com os estudantes. A mais notória é a da existência de um “estudante esponja”, quer dizer, a ideia de um aluno que incorpora tudo acriticamente, sendo *tabula rasa* para tudo aquilo que o professor fala, assumindo como se fosse pensamento próprio. No senso comum se apresenta, portanto, a ideia de que haveria uma enorme facilidade para os docentes fazerem “lavagem cerebral” e doutrinação ideológico sobre os alunos.

---

<sup>16</sup> (<http://www.csnet.com.uy/informe-agenda-setting-agosto-2006>)

Tudo isto apresenta uma imagem muito rejeitada socialmente: um indefeso menor de idade, imaturo, que é inculcado ideologicamente (e sobretudo partidariamente) pelo seu professor de história. Segundo Bernard CHARLOT (1986, p.116-117), ao longo da história o ideal existente sobre a “infância” foi mudando bastante. No entanto, sempre se tenha como base a ideia de representar uma “corrupção humana”. Para a pedagogia tradicional, a natureza da criança é originalmente corrompida e a tarefa da educação é desenraizar essa selvageria natural que caracteriza a infância. Pelo contrario, a imagem que procurar apresentar ante a opinião se parece muito mais a que apresenta, segundo Charlot, a pedagogia nova, que *“representa a natureza da criança como inocência original e procura proteger a natureza infantil... A natureza infantil é corruptível, mas não é naturalmente corrompida”* (CHARLOT, 1986 p.116-117). Ou seja, pode sofrer uma corrupção social, coisa que no caso das falas dos políticos, seria feita pelos professores de história que violam a laicidade, lavando os cérebros dos estudantes.

Por exemplo, alguém de nome “Fabiana Cabral” ligou para a rádio afirmando que: (...) *“E ademais os professores não devem expressar as suas ideias para discutir com os alunos já que são influenciáveis e sairão pensando o que os professores querem. É lamentável que cheguemos a este ponto, igual que em uma ditadura onde se dirigem as mentes dos jovens até onde quer o professor”*. (mensagens dos ouvintes trás entrevista a Carlos Demasi, 29-08-2006). No meio daquela entrevista em EL ESPECTADOR (29/08/2006) se produz o seguinte debate, neste caso não com um ouvinte, mas com um dos debatedores (o politólogo Juan Carlos Doyenart):

**Juan C. Doyenart** - *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*

Nas declarações de políticos em reiteradas oportunidades surge esta caracterização da relação professor-aluno como elemento central para entender o que significa para eles “violar a laicidade”. Por exemplo, Javier GARCIA (Búsqueda, 31-08-06, pág. 5) afirma que o impulso para o ensino da história recente tem a ver com *“una decisión del gobierno de ir construyendo poder a través de la educación. Esta materia pretende construir una enseñanza de la historia que sea benéfica a los intereses del Frente Amplio”*. Na sessão parlamentar de 7 de fevereiro de 2007, na já citada interpelação de Luis LACALLE POU às autoridades questionou que

Estudiar el pasado si, señor presidente, por supuesto que si, pero no para abusar de él ni para obtener réditos políticos, menos todavía cuando el material moldado es la mente de adolescentes de entre 12 y 15 años que, según los psicólogos, es el momento en que la mente está más abierta para recibir estímulos, sobre todo en relación a la educación.

Imediatamente depois pronunciou as “palavras mágicas” fazendo referência ao Guia de estudo elaborado, que por isso afirmava que *estava sendo afetada “claramente a laicidade e a liberdade de cátedra”*.

Na mesma linha, o deputado blanco José Carlos CARDOSO (“El fin de la laicidad” 24-1-07. Espectador –Rocha-) afirma neste sentido que

Estamos llegando al fin de un proceso en el Uruguay, que tiene mucho tiempo, que es el de la educación laica, la defensa de la laicidad como un principio básico que hace al derecho del estudiante. El derecho del educando respecto a la educación que recibe, de un derecho de las familias que mandan sus hijos al sistema educativo público y que, por tanto, no optan por un sistema que imparte determinada visión, porque de así quererlo hecho optarían por un colegio privado... Solamente nos queda, porque a las autoridades les va a importar poco y nada lo que digamos, advertirles a los padres que eso finalmente va a pasar. Que ya no puede haber confianza en el sistema educativo acerca de los contenidos. Por lo menos en temas como la Historia Reciente. El Frente Amplio en el gobierno quebró más de cien años de tradición educativa pública buscando un beneficio propio.

Estas afirmações de Cardoso, como se analisará mais adiante, utilizam vários conceitos - chave como “tradição” e “benefício próprio” e, claro, a ideia de um estudante esponja. Neste sentido, mais uma vez, se apresenta ante a opinião pública a ideia de que os professores possuem um poder total sobre as presentes e futuras ações políticas dos estudantes. Associada a esta ideia está a desconsideração do adolescente e do jovem como sujeito, como se ele não fosse dotado de nenhuma forma de juízo político ou social próprio, ou não manifestasse uma identidade capaz de afrontar o mundo dos adultos.

Por isso se afirma que *“Demasi es un instrumento del proyecto de perpetuar al Frente Amplio en el poder através de la educación”*. Esta frase manifestada por Javier GARCIA (El Observador, 29-08-06) permite ir um pouco para trás no tempo e ver como também a própria vitória do *Frente Amplio* no ano 2004 explica-se pelo fato de um trabalho gramsciano nas mentes das gerações anteriores. Para este tipo de ideia também a visão deve se estender até a de um “professor esponja”. Por isso LACALLE falava anteriormente de que o Guia viola tanto a laicidade como a liberdade de cátedra. Os professores aceitariam as informações do Guia com o mesmo adestramento e adesão mecânica que os

alunos: *“Me van a decir que no es un manual, pero aqui no hay otra cosa. O sea, van a tener que basearse en esto... es lo exclusivo lo único que el gobierno ha preparado para que los docentes tengan como base para enseñar a los estudiantes –más que enseñar diría adoctrinar- sobre lo que algunos llaman de *historia reciente*”* segundo Luis LACALLE POU (EL Espectador, En Perspectiva. 22-01-2007)<sup>17</sup>.

O que estas visões não levam em consideração 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. Afirmações como as expressas no programa radiofônico procuram gerar um alarme público, mas contradizem todos os estudos sobre educação que, como LAVILLE (1999), afirmam 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. Na ilusão de que existe um vínculo mecânico entre o que o professor de história ou a instituição escolar falam em referência à história, e o que os meninos efetivamente pensam. Ver-se-á no Capítulo 5 que os professores manifestam um descrédito total sobre esse suposto vínculo mecânico entre ensino-aprendizagem, muito provavelmente por suas comprovações na prática.

---

<sup>17</sup> O deputado do *Frente Amplio*, José MAHIA, respondeu brevemente estas questões afirmando (BUSQUEDA, CARTAS DE LOS LECTORES, 31-08-06, Pág, 43) que “Não é um livro ou um professor o que faz que um aluno entenda e julgue seu passado recente... (do contrario) é acreditar que a educação é um mecanismo fechado e não um processo aberto de interação estudante-docente-informação que permite o crescimento constante de todos os componentes”.

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 os meios de comunicação, tenham muita mais influência. Isto deveria levar a não perder de vista a função social geralmente declarada hoje ao respeito do ensino da história: formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas.

Os políticos desde o parlamento e desde as suas publicações partidárias denunciam que ensinar a história recente é uma manobra da esquerda para formatar os estudantes e eternizar-se no governo. Alguns outros exemplos sobre este “estudante esponja” são as declarações do ex-deputado colorado Nahum BERGSTEIN afirmando que a esquerda tem *“como objetivo el lavado de cerebros”* e o ex-vice-presidente da República Luis HIERRO LÓPEZ (também colorado) declarando que *“hay un proceso político para desviar y romper ese principio básico en nuestra vida de tolerancia y democracia, para tratar de seguir adoctrinando voluntades em los colegios y en las escuelas”*<sup>18</sup>. Como afirmamos anteriormente os estudos sobre educação indicam que a expectativa de “controlar el aprendizaje” é uma ilusão irreal e que nem tudo o que é ensinado é direta e exatamente aprendido pelos estudantes. Neste sentido Luis Fernando CERRI (2001) analisa os dados da pesquisa Youth and History afirmando que

O primeiro dado é que a influencia do professor de história sobre as opiniões históricas do aluno é, no mínimo, limitada... a formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola, e que precisamos considerar com interessa cada vez maior o papel dos meios de comunicação de massa, da família e do meio imediato em que o aluno vive...

---

<sup>18</sup>“Frentistas quieren usar la educación para romper con el capitalismo”. Semanario Búsqueda. 21-IX-2006. Pág. 14.

Apesar disto, boa parte do imaginário coletivo contém a ideia de que os professores podem impor ideias de forma direta na cabeça de seus alunos. Em vários textos, o pesquisador francês Bernard CHARLOT (2001, 2005, 2006, 2006b), define o “aprender” como um processo que tem como ator determinante o sujeito que “aprende”. Afirma que *“O que se aprende só pode ser apropriado pelo sujeito se desperta nele certos ecos: se tiver sentido para ele”* (CHARLOT 2001, p. 21). Quando um professor de história fala na classe, suas palavras não caem como gotas numa esponja, mas sim sobre um sujeito com história própria, com ideias, 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 do conhecimento racional) *“como já construído e à espera, de algum modo de condições didáticas que lhe permitirão nutrir-se do saber. (Para prestar mais atenção) sobre suas relações com o ‘eu empírico’ (com um sujeito portador de experiências que, inevitavelmente, ele já procurou interpretar)”*.

Pela sua vez, o deputado TABARÉ HACKENBRUCH LEGNANI (Foro Batllista – Partido Colorado) começava sua oratória ante as autoridades com a seguinte fala

que sintetiza a visão apresentada até aqui sobre o “estudante esponja” e já começa também a apresentar os elementos que serão desenvolvidos no próximo ponto:

Agradecemos la presencia del señor Ministro y del resto de la comitiva. Para nosotros la laicidad es uno de los valores fundamentales de las sociedades democráticas, como instrumento de tolerancia, pluralidad y respecto. Es difícil de por sí escribir la historia, guardando la necesaria imparcialidad, nunca absoluta, sobre todo cuando el público destinatario estará compuesto en su mayoría por adolescentes, sin conocimientos previos, a quien se pretenderá explicar hechos que acontecieron hace menos de cincuenta años, y que conmovieron y dividieron a la sociedad uruguaya y, sin dudas, sus consecuencias todavía conmueven y dividen.

Es conocida por los integrantes de esta Comisión la posición de este legislador y de su colectividad política en relación de la enseñanza de la historia moderna, sobre la que tenemos manifestado varias veces nuestra discrepancia en cuanto a la forma como se lleva a cabo. La enseñanza de la historia moderna no es historia, es política, pero si el Gobierno entiende que es imprescindible, que es una política de Estado, por lo menos debería enseñarse con la mayor objetividad, profesionalidad y pluralidad posible.

### 2.1.2 Visões da história: entre a conveniência e a inconveniência.

Diante da resolução de ensinar história recente nas aulas, se objetaram várias questões desde a oposição política, todas elas vinculadas com o denominador comum de “*violar o principio de laicidade*”. A partir daqui se puderam apreciar varias visões que existem sobre a “história escolar” desde o sistema político partidário nos representantes dos partidos tradicionais.

Um dos questionamentos que mais cedo surgiu nas declarações dos políticos é a consideração da inconveniência de tratar estes temas recentes nas aulas. Assim o Professor Yamandú FAÚ (Semanário Búsqueda. 31-VIII-2006. Pág. 6.)<sup>19</sup> opinou que “*No es necesario apurarse para enseñar historia reciente. Nos va a dividir. Y hoy es bueno que estemos lo más cerca posible*”. Melhor é então, o silêncio imposto de cima: melhor não falar, melhor não deixar que uma disputa de memórias “não domesticadas” chegue até o neutro recinto da classe. Mas isso resulta impossível porque, como diz Marilena CHAUI (2001 p. 80) “*no mundo contemporâneo há apenas dois tipos de segredos: o segredo empresarial, para fins competitivos, e o segredo militar, para fins bélicos*”; supondo que o ensino público não é uma empresa nem um complexo militar, o escamoteio seria impossível (e anti - laico?).

---

<sup>19</sup> Ministro de Educación y Cultura en el período 1995-2000. Integrante del Partido Colorado.

Impossível também seria não lembrar da frase de Renan, tantas vezes citada: “... a essência de uma nação é que todos os indivíduos tenham muitas coisas em comum, e também que todos tenham esquecido muitas coisas... todo cidadão francês deve ter esquecido São Bartolomé, os massacres do sul no século XIII” (citado em DEMASI 2004, p. 11).

Numa interpretação própria de um político uruguaio, é exatamente isto o que se leva em consideração para explicar a inconveniência do ensino dos anos 60, a ditadura e o retorno à democracia aos estudantes. Escreveu SANGUINETTI que “*Sempre difícil é a relação com o passado... sentimos deveres, os deveres da memória, mas também os deveres do esquecimento do que nos falava Renan, para não seguir instalados no ódio das ‘noites’ de São Bartolomé*”. (“Memória e política”, 28-12-06. Bitácora de LA REPÚBLICA p. 8).

Embora a similitude, aqui a questão não é esquecer, mas simplesmente não saber. Para esquecer presume-se (como foi manifesto no capítulo anterior) que deve haver lembrança em algum momento. Aqui fica em jogo a disputa sobre se os políticos podem ou devem decidir o que vai ser esquecido. Afirmamos neste trabalho, que essa possibilidade seja provavelmente muito limitada ou propriamente falsa.

Mais para frente no mesmo artigo Sanguinetti explicava que

El gobierno pretende contar en las escuelas y colegios lo ocurrido antes del Golpe de estado, durante el mismo y en la salida democrática. La aspiración sería normal sino fuese que la mayoría de los protagonistas de ese episodio están tan vivos como vivas la controversias. En conclusión nos instalamos em la arena política y muy lejos del espacio del pasado en que transcurre la historia. Se atropella así el principio de laicidad pues el gobierno pretende instalar solamente una versión del pasado, la suya (“Memoria y política”, 28-12-06. Bitácora de La República. Pág. 8).

Então aqui começa a explicitar-se um dos primeiros degraus de motivos para a “inconveniência” do ensino da história recente: é uma história “quente” que não atinge o objetivo de unificar a nação, e como é recente, também não pode alcançar sua pretendida objetividade, sendo por fim simples política. O vice-presidente do Uruguai entre 1994 e 1999 afirmou no mesmo sentido que *“El pecado original no es lo que dijo Demasi, sino en la enseñanza de la historia reciente, cuando hay muchos de los participantes que estan vivos”* (LUIS HIERRO LOPEZ, BÚSQUEDA 31-08-06 p. 5).

Um editorial do diário EL PAIS sintetiza fortemente esta ideia e deixa expresso que um dos problemas centrais da preocupação sobre a laicidade está determinado por esta relação política-história:

Dicha inconveniencia surge, a nuestro juicio, de la mezcla de la política con el presente... Esa historia, no es otra que la política de ayer... muchos de cuyos protagonistas no sólo están vivos sino que no han abandonado la arena política (...) Se trata de que los adolescentes de 16 y 17 años votarán en 2009 y que su sufragio resultará o no influenciado según cual sea el grado de veracidad y de objetividad con que se les enseña a historia de los Tupamaros y de las presidencias de los estadistas Julio Sanguinetti y Luis Alberto Lacalle (EL PAIS, Opinión editorial, 22-01-06).

Na mesma linha, na primeira convocatória que as autoridades da educação realizaram ao Parlamento, foi a deputado ITURRALDE VIÑAS quem assinalou que

Naturalmente, el motivo de la convocatoria de hoy es que nos parece que la forma en que se está encarando el estudio de la historia reciente y que los caminos que se han tomando no apuntan en ese sentido. Estamos convencidos de que lejos de contribuir a la paz e a la reconciliación nacional, estos episodios reavivan cenizas y fuegos de aspectos que, talvez, la sociedad debería darse un período para discutir con tiempo...E permitanme también pensar que atrás de esto existe la intención de formar la opinion de los jóvenes en determinado sentido.

Por sua vez, seu colega de partido Luis LACALLE declarou (EL PAIS, 22-01-07) que *“No creo que nuestro gobierno sea historia, aunque en el sentido*

*estricto lo sea, porque ya está en el pasado. Los peligros que tiene aproximarse demasiado en el tiempo es que las pasiones partidárias como las de los dirigentes del CODICEN tiñen el juicio, que tiene que ser mucho más sereno”.*

Por trás desta confusa relação entre a história ensinada e a política está o temor de que todos os estudantes (“esponjas”) formem a sua opinião como eleitores a partir de uma visão que eternize no poder o *Frente Amplio*. JOSE AMORIN BATLLE (El País, 22-01-07): afirmou que a história recente “*no é história, é política. Porque a história recente, ao dia de hoje, é entrar num tema político*” e o deputado Javier GARCIA tinha escrito uma “carta de leitores” a BUSQUEDA (31-08-06, p. 43) afirmando que

El gobierno ha decidido incluir esta materia (historia reciente) en la enseñanza media. Desde ese instante el Partido Nacional señaló la intencionalidad política que esta medida tenía, y el peligro, ahora confirmado, que desde allí se enseñe una historia tergiversada, que sirva a los intereses partidarios del Frente Amplio.

Das escassas respostas que os dirigentes do *Frente Amplio* ensaiaram publicamente, figura o editorial que o deputado do Partido Socialista, Roque ARREGUI, escreveu no jornal “La República”:

Al principio, para hacer oposición, se utilizaban argumentos basados en que las vivencias recientes en que estaban involucrados los docentes impedirían un adecuado tratamiento de temas que son motivo de diferentes interpretaciones. Se dejaba bajo sospecha a los docentes, no se confiaba en la ética ni en la capacidad técnica de los maestros y profesores. ¿Qué existen riesgos en el tratamiento de muchos temas de la Historia reciente? Claro que sí. Como también existen riesgos cuando se tratan temas como lo acontecido en el Monzón, o lo que les pasó a los Charrúas, o la Guerra Grande, o lo vivido en 1904, etc. ¿Entonces suprimimos la enseñanza de toda la Historia por posibles riesgos? Pero cuidado, que la laicidad no sólo puede ser violada en la enseñanza de la Historia. También puede darse con la de Filosofía, Geografía, Física etc. ¿Entonces suprimimos la enseñanza? (¿Conocimiento o ignorancia de la historia? 21-11-06).

Num livro já citado, publicado em 1994, as historiadoras Isabela COSSE e Vania MARKARIAN realizaram um estudo sobre a “consciência histórica” uruguaia. Procuraram pesquisar nessa “consciência nacional” que gera o “nós” coletivo que marca uma identificação com o ser uruguaio. Ou seja, sobre a “... *capacidad de reconocer un determinado pasado como pasado común y la de proyectarse al futuro son, entonces, requisitos básicos para la existencia de una comunidad nacional*” (COSSE, MARKARIAN 1994 p. 42). Nesse estudo o período da ditadura militar obteve a maior votação quando se perguntou<sup>20</sup> “Qual foi o pior momento da história do país”. Apesar de mais votado, o tema não chegou à metade, com 47% dos entrevistados, 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 sustentos unificadores (quase inquestionáveis) 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 perguntam

¿Qué dice de una colectividad el hecho de que no vacile en rendir 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 quizás la zona más firme de la conciencia histórica nacional. El lugar común de las diferencias en las coincidencias, donde convergen las diversas interpretaciones de la historia y del destino nacional donde contenidos diferentes adoptan un mismo nombre (COSSE, MARKARIAN 1994, p. 58-59)<sup>21</sup>.

A outra criação historiográfica tem a ver com os dois partidos tradicionais que no Uruguai têm mais de 150 anos de existência, em que “os *partidos políticos tem sido, junto com o sistema educativo, os mediadores na*

<sup>20</sup> En total plantearon 281 cuestionarios semi-estructurado a la población montevideana entre 18 y 65 años con educación primaria completa.

<sup>21</sup> Lembram pelo contrario o caso de uma pesquisa no Peru onde nenhum personagem supera 13%.

*multiplicidade de leituras acadêmicas e a sociedade, jogando assim um papel determinante na conformação da consciência histórica nacional” (COSSE, MARKARIAN 1994, p. 62).*

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 esta implícita na fala de alguns parlamentares. Porque estes dois Partidos, de acordo com o relato tradicional, foram os criadores da nação e os promotores de todos seus sucessos (jamais de seus fracassos). No entanto, embora a história das guerras civis entre as duas divisas tradicionais tenha sido uma característica excludente do século XIX e o começo do XX, o discurso tradicional da história nacional afirma que juntos e complementarmente em suas virtudes, construíram a nação. Segundo Carlos DEMASI (2007) o construtor deste paradigma explicativo foi o historiador Juan Pivel Devoto que em seus textos resumiu assim a “essência” dos partidos uruguaios. Um partido surgia abraçado ao princípio da ordem e da lei; o outro, ao dogma da liberdade. Juntos formavam o complemento perfeito para também juntos formar um país perfeito, misturando legalidade e rebeldia, autoridade e liberdade.

A história recente põe em crise estas duas construções, e por isso é tão delicada a forma em que se a ensinará nas aulas. Em primeiro lugar, a ditadura e suas consequências dividem em dois o país e quebram o paradigma de “unidade”, ou seja, de “ensinar” algum tema só quando se tenham processado os fatos através de um “filtro” nacional de unidade, evitando todo conflito.

Ao mesmo tempo a vitória do *Frente Amplio* no ano 2004 fez aparecer em cena outro partido, que agora tem 51% dos votos. Portanto, a história nacional já

não se pode explicar através dos dois partidos tradicionais e muito menos através de seus sucessos, senão que terá que se explicar seu fracasso (o Partido Colorado obteve o 10% dos votos nas últimas eleições).

Com mudanças na situação política da comunidade nacional uruguaia que incluem o questionamento da identidade mesma da nação, surge a necessidade de uma renegociação do relato histórico. Mas ainda quando fica claro que trás os discursos hegemônicos existiam outras memórias esperando entrar na disputa da construção histórica da nação. Os vínculos entre memória e história, e o estudo de acontecimentos que ainda estão acontecendo, quebram a visão epistemológica da história como uma atividade essencialmente cognitiva que só 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 cruze de caminhos 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)”*. Afinal, a história recente tem uma diferença central com outros períodos, o que é assinalado pelo medievalista Jaques LE GOFF (1999 p. 101): resulta do fato de ignorar o futuro. A história recente *“privada do conhecimento do futuro e do depois permite al historiador de todas las épocas apreciar mejor el peso de la casualidad, la libertad controlada pero real de los hombres, las decisiones, la diversidad limitada, pero existente, de las posibilidades”*.

### 2.1.3 A denuncia ante a suposta criação de outra história que se opõe as exigências de uma história nacional do progresso e o liberalismo.

Agorafobia – medo dos espaços públicos abertos.  
 Agora parece com agora.  
 O medo dos espaços abertos parece o medo do presente.  
 (Marina Lima e Antonio Cícero, encarte do disco  
 Fullgás)

Afirma a professora Ana ZAVALA (2005) que *“O que seja que ensinemos sempre tem alguma relação (nem ingênua, nem inocente, nem neutra) a respeito de alguma historiografia”*. Agrega que ensinar história é sempre ensinar *alguma* história, alguma versão inteligível do passado, porque ensinar a história, a secas, não existe. Muitas vezes este elemento pode ficar oculto por trás de uma história aceita a partir da tradição, da repetição desde o “senso comum”. Mas a história recente justamente não tem nem tradição nem um discurso elaborado para que seja transmitido para as novas gerações com certo consenso social.

A partir daqui surgem outros três elementos nos questionamentos dos políticos dos partidos tradicionais. Em primeiro lugar, denunciar o fato da criação de uma suposta “história oficial” desde o governo de esquerda. De fundo novamente aparece a ideia de que neste caso o Estado teria a capacidade de impor sua visão histórica a toda a sociedade, como que por arte de magia. No entanto este tema da “história oficial” divide os Partidos Tradicionais duas visões: por um lado os políticos *“blancos”* afirmam que os colorados já tem tentado em outras oportunidades fazer também histórias oficiais, enquanto que estes últimos falam que o Uruguai nunca teve tal coisa. Em uma de suas declarações, o *“blanco”* ITURRALDE VIÑAS (Parlamento, 4-10-06) afirma que

Bastante ha sufrido mi Partido político por las historias oficiales y bien que se ha enfrentado a ellas cuando éstas han existido. Nosotros de

ninguna manera pretendemos descalificar al profesor Demasi en su idoneidad y como persona de bien -que lo será- ni en su calidad como docente, la cual reafirmo sus condiciones, ya que lo he vivido de cerca con mi hijos como alumnos suyos, que han disfrutado, han aprendido a meterse en la história e se han visto incentivados a profundizar en estos temas. Lo que sí digo es que no es el rol que debe asumir el Estado<sup>22</sup>.

Por sua parte o colorado SANGUINETTI afirmava numa “opinião” a outra visão sobre o tema. No diário EL PAIS (“Oficial y oficialista”, 17-02-2008) ele escrevia que no Uruguai nunca tinha existido uma “história oficial”. Claro que o Partido Colorado que sempre esteve no governo não aceitaria que uma história de seu partido tenha sido a “oficial” no país. Escreveu que

Trata-se então de combater uma história "oficial" que alguém teria escrito. Se olhamos o panorama uruguaio dos últimos 50 anos, onde está essa história oficial?... Qualquer um que se preocupe destes temas, saberá que têm existido relatos e interpretações históricas muito distintas, não só sobre o Século XX senão sobre o nascimento mesmo do Estado uruguaio e a configuração de sua nação. Mas como se tem que inventar algum mito ao qual declarar "o inimigo", ali está a história "oficial", junto ao neoliberalismo e o Fondo Monetario Internacional. Para contrarrestar o mal, então, se intenta escrever uma história tão oficial que é encarregada e paga por um Ministério e a escreve um departamento da Universidad do Estado, debaixo do rótulo legitimador de sua autoridade acadêmica.

Enquanto o Partido Nacional se propõe mais uma luta contra um intento de aplicar uma história oficial (neste caso não contra os colorados mas) contra uma história frenteamplista, os colorados, negam a existência histórica de alguma história oficial, e manifestam que esta seria a primeira vez que se procura isso no país. O tema é que como afirma Demasi a “história oficial” foi uma história que permitia a co-participação de ambos.

Além desta denúncia sobre o intento de criar uma “história oficial” para ser ensinada aos jovens surge uma segunda crítica que fala sobre uma “história

---

<sup>22</sup> Na mesma linha se afirma que se estava procurando “... escrever a história recente ao serviço de um partido”. (CARDOSO, JC. El fin de la laicidad 24 1 07. Espectador (Rocha)).

ideológica”, o que quer significar “*sem fatos objetivos*”, que são os que deveriam guiar uma elaboração histórica verdadeira. O deputado Javier GARCIA (BÚSQUEDA, CARTAS DE LOS LECTORES, 31-08-06, p. 43) afirmou que Demasi “*ha proferido um irreparable insulto a muchos uruguayos, no sólo a los Blancos sino a todos aquellos identificados con la verdad histórica, la que surge de los hechos...*”.

A história para ser objetiva, isto é laica, também deve “conter tudo”, ideia que foi manifestada entre outros pelo colorado DANIEL GARCIA PINTOS, quando perguntava, na sessão do Parlamento do dia 4-10-06: “*Por eso la pregunta es básica y simple, sobre la que aspiro una respuesta similar, ¿va a estar todo en la historia reciente? ¿Pero va a estar todo de verdad? (...) si se va a poner todo em la historia, para que no sea la historia oficial...*”. E agregava que “*...pareceria ser la punta de lanza de una nueva interpretación de la historia, una historia de izquierda (...)Entonces, no es la historia de todo el país, no es la historia de todos los ‘orientales’. Si vamos a hablar de la historia, para que sea completa y fidedigna, tiene que ser com todos los elementos*”.

No mesmo momento que pedia a demissão do Professor Carlos Demasi por ser um dos elaboradores da Guia para Professores, o senador *blanco* Francisco GALLINAL afirmava que, “*como blanco si, pero todavía más como uruguayo*”, sentia-se ofendido pelas declarações de Demasi, e que magro favor fazemos aos futuros “*hijo de esta Patria*” se mandamos escrever a história a quem a interpreta com teimosia e mobilizado por fins políticos (ULTIMAS NOTICIAS 28-08-06 p. 2).

Os motivos pelos quais pedia a expulsão de Demasi eram uma suposta subjetividade, a intencionalidade política, e a má fé que surgem do pensamento

do historiador argumentando que se vê na obrigação de pedir sua expulsão com o objetivo de proteger a veracidade histórica e a objetividade e imparcialidade que, segundo GALLINAL, devem guiar ao educador ao momento de escrever, e sobre tudo de ensinar, a história mais recente.

Para que os integrantes de um coletivo nacional possam-se identificar mutuamente, é necessária a existência de uma “política da memória” que gere um relato unificado do passado nacional. Aqui têm muita importância (embora não sejam determinantes, nem tenham uma consequência diretamente homogeneizadora) tanto as comemorações públicas como a própria história escolar. “Muita importância” não significa que provoquem mecânicas adesões da população se esta não se sente identificada com as mesmas, por isso necessariamente o fluxo deve ser dialético entre o estado e a população.

Desde uma visão tradicional, o saber histórico escolar é entendido como o estudo do passado da Nação, de seus marcos e de seus eventos. Segundo ZAVALA e SCOTTI (2005, p.22)

La historia (junto con la geografía, no por motivos epistemológicos sino estrictamente políticas) entraron al currículo como las disciplinas encargadas de contribuir a fundar la nación desde las aulas de las aulas de la enseñanza primaria... La mezcla de carga ideológica y afectiva que implica ese perfil de la enseñanza de la historia difícilmente pueda ser igualado por algún otro perfil de adoctrinamiento en la enseñanza...

A partir desta ideia é que se introduz um dos desafios mais fortes que apresenta a introdução da história recente, em particular de um período com as características da ditadura militar, porque gera toda uma necessidade de reescrever a história nacional em seus conceitos tradicionais. Por exemplo, a ideia de que a história estudada nas aulas é uma versão que identifica “passado” com “História” é incompatível com a noção de uma “História-problema” porque simplesmente se limita a repetí-la como equivalente de “verdade” histórica. O

funcionamento deste “dispositivo escolar” que faz da história ensinada um caminho reto, sem conflitos, reclama a interposição de uma etapa de “amnésia social” frente aos temas que fazem aparecer o conflituoso conteúdo da memória. Nas classes, que carregam com a “obrigação” de uma objetividade e da laicidade como princípio teórico polissêmico, só pode chegar uma memória domesticada (e nacional) que permita mostrar uma nação criada sem fissuras e sem conflitos internos.

Mais outra dificuldade a partir do momento em que ensinar o tema da ditadura nas escolas

...implica uma crise de paradigma implícito em todo o resto do relato, uma fratura numa tradição longamente construída e assumida; é uma etapa traumática no desenvolvimento social e sua explicação questiona muitas certezas tradicionais... A simples existência da ditadura representa a evidência de um fracasso, a prova da ineficácia o a falsidade de muitos dos caracteres que têm dado forma ao imaginário coletivo (DEMASI, 2004).

Outros dois elementos que em varias oportunidades geram queixas por parte dos políticos dos partidos tradicionais são **a perda de uma visão liberal da história** (vinculada com os valores mesmos da nação) e também **a saída de uma narração da história nacional sempre em progresso e ressaltando as virtudes nacionais**.

Para visualizar a primeira destas perdas, é necessária uma extensa citação do semanário “El Correo de los viernes” que deixa expressas várias das ideias que por tradição e por sentido comum se ensinam nas aulas de história e que tem um forte corte liberal (e oficial?). O texto começa citando palavras de Luis YARZABAL (Diretor Nacional de Educação Pública – máxima autoridade do CODICEN – num encontro com docentes e pais na localidade de San Ramón no Departamento de Canelones) adiantando ao leitor que as mesmas *“Dão conta de uma orientação geral que - nós tememos - se propõe modificar substantivamente*

*a matriz axiológica tradicional da educação pública uruguaia. E tal transformação - no longo prazo - suporia modificar as senhas de identidade dos uruguaios como nação*". YARZABAL tinha falado, naquela oportunidade, sobre a necessidade de implementar uma "mudança profunda" no sistema *educativo*. Essa mudança deveria substituir as "*sociedades injustas, competitivas, individualistas, desiguais e altamente belicistas*", surgidas como subproduto negativo da "globalização", por outras sociedades diferentes sustentadas em "um modelo de desenvolvimento econômico e social baseado na igualdade de oportunidades, participação cidadã, trabalho digno e solidariedade". "*Embora*", fala o semanário que Yarzabal

não assinalou expressamente, pode se inferir que a uruguaia seria uma dessas sociedades 'injustas, competitivas, individualistas, desiguais e altamente belicistas' cuja matriz cultural requer mudanças profundas". O semanário logo agrega que "Pelo pronto, à hora de falar de 'individualismo', como se fosse um valor social negativo, contrapondo-o à "solidariedade". A que "individualismo" e a que "solidariedade" fazem questão? Porque enunciados assim, sem precisar seus alcances, não são mais que palavras interpretáveis das maneiras mais dissímiles. O individualismo constitui a pedra angular do liberalismo que forma a tradição cultural uruguaia desde suas origens (...). A rejeição ao individualismo, pois, supõe afirmar o coletivismo, pedra angular de todos os totalitarismos que no mundo tem ocorrido. Se tal foi o sentido das palavras do Diretor Nacional de Educação Pública, então temos motivos de sobra para preocuparmos. (...)

Continua dizendo que se

o que se pretende é uma transformação tão radical da matriz de valores de nossa sociedade, então - naturalmente - se requerirá a construção de um relato histórico de acordo. Um que circule de uma aura épica aqueles atores - coletivos e individuais - que se supõe portadores dos valores que se pretende implantar, minimizando seus erros e desculpando, justificando ou travestindo seus horrores, enquanto se demoniza a quem se indica como portadores dos anti-valores. É ali onde - ao menos em parte - entra o episódio protagonizado por Demasi(...). A educação é uma via efetiva para a introdução de valores. O sabem de sobra os leitores de Gramsci. (...) Dali a importância que os colorados atribuíamos à participação efetiva - não testemunhal - de técnicos vinculados aos dos partidos históricos no órgão de condução da ANEP. Participação que se terminou negando... ("Educar o adoctrinar?" EL CORREO DE LOS VIERNES. p. 1 e 2. 01-09-2006).

Na mesma edição, um outro artigo intitulado “La história del otro lado” afirma, em consonância com a mesma linha de pensamento que

preocupa o porque de tanta teimosia permite albergar o temor de que estamos assistindo ao deliberado propósito de reescrever a história recente do país em termos funcionais a uma estratégia de demolição da matriz liberal uruguaia. Paranóia? Não tranquilizam as palavras do mesmíssimo professor Demasi na reportagem que lhe fizeram no jornal “La Diaria” na passada terça: “A revisão [da história recente] põe a muita gente nervosa porque questionam relatos admitidos e juízos mais ou menos afirmados. Há uma maneira de ver o passado que corre o risco de ver-se questionada desde outro lado. Legitimar este outro lado é importante”. Então, e isso mesmo? (La historia del otro lado. EL CORREO DE LOS VIERNES, p. 4. 01-09-2006).

Outro elemento que pode aproximar-nos na ideia de o que seria “violiar a laicidade” é a perda da linearidade gloriosa e sempre em progresso que tem apresentado a tradição da história nacional escolar. LUIS LACALLE POU o dia 7 de fevereiro se queixa ante os parlamentarios e as autoridades da educação que

Dizíamos que depois de ler este ‘recorte e cole’ (faz referencia à Guia) não duvidamos em advertir que o fio condutor deste Guia é a crise da sociedade. Diria mais ainda, é uma visão patológica de nosso país claramente afiliada, ao dizer de Hobbes, a que o homem é o lobo do homem, em que enfrentamentos entre classes, trabalhadores e patrões, direita e esquerda, partidos políticos, clientelismo versus puritanos, entre outros, vão fazendo este caminho por ação ou omissão, que termina ou pode terminar - depende de como se digira este tema - em trasladar às futuras gerações uma visão com viés e deprimente do passado de sua Pátria que tem feito, entre outras cosas, que estejamos sentados aqui e que muitos tenham progredido em nosso país.

E faz sua sugestão de como escrever a história que se deve ensinar: *“História recente sim, senhor Presidente, mas uma história recente que nos sirva para o futuro, que seja um aprendizado e que não siga dividindo-nos como tem dividido a gerações de pessoas que nasceram logo depois de ter-se produzido o golpe de Estado”.*

Neste capítulo ficou manifesto que os políticos dos partidos tradicionais apresentam ante a opinião pública uma visão sobre a educação e sobre a história. Por sua vez, essas definições estão sempre manifestas através do

conceito mágico da laicidade. Uma “educação laica” uma “história laica” afirmam defender, para nunca definir de que se trata isso.

Para realizar uma síntese, a visão que apresentam os políticos dos partidos tradicionais sobre a educação e da laicidade são:

- Os cargos das autoridades educativas devem ser equitativamente repartidos entre todos os partidos para obter um “governo educativo laico”. A co-participação nesse âmbito seria o que permitiria garantir a pluralidade do conhecimento nas aulas. Fica a pergunta sobre si essa mesma distribuição proporcional não deveria incluir aos professores, por exemplo, perguntando a simpatia política dos candidatos a ingressar aos centros de formação docente.

- Uma paranóia depois do triunfo da esquerda e a denúncia de que se quebravam mais de 100 anos de tradição laica no sistema educativo nacional. Vinculação direta entre a laicidade e a Nação mesma: quem ataca a laicidade ataca a Nação.

- Visão de que a educação é controlável desde o governo. Mecanicamente passa para as aulas tudo o que o governo ordene.

- Imagem de estudante e de professores “esponjas”: os primeiros aceitam e incorporam tudo o que os professores falam, e os segundos tudo o que as autoridades indiquem. Por exemplo, a visão da Guia criada pelo CODICEN como si fosse uma Bíblia com a que todos os professores iam “catequizar”.

Quando se referem a uma história laica, os políticos dos partidos tradicionais, fazem referência:

- à ideia de que há acontecimentos e análises que devem ser ocultadas por conveniência nacional. O intento por definir, desde o poder político, o que deve ser esquecido, ou melhor, não sabido, pelas novas gerações de uruguaios;

- à história recente como sinônimo de política, e não como uma parte dos estudos históricos. A distância no tempo marca a existência de uma “disciplina história” legitimada, entanto que a proximidade transforma a história em política;

- à história recente como quebra da homogeneidade de um discurso nacional (manifesto na “disciplina história”), construído em base a um consenso ou pelo menos a uma aceitação pelo “senso comum”;

- à denuncia de uma suposta criação de uma “história oficial de esquerda”;

- à denuncia da pretensão de ensinar uma história subjetiva. Ao mesmo tempo, a ruptura da tradição de ensinar uma história sempre gloriosa (ensinar história recente é ensinar uma crise), com base liberal e nacionalista.

Todas estas visões serão bem diferentes desde a ótica dos professores de história entrevistados. No próximo capítulo será apresentada a visão dos mesmos em relação ao ensino da história recente com suas motivações e dificuldades.

## **CAPITULO III**

### **A LAICIDADE NA VISÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA.**

#### **3.1) DEFINIÇÕES DE LAICIDADE: O QUE SE DIZ E O QUE SE FAZ.**

##### **3.1.1 Viola-se a laicidade?**

Neste capítulo se busca analisar a visão que os professores têm em relação ao ensino da história recente e, em particular, descobrir e analisar os condicionantes que afetam sua tarefa didática ante o tema. Além disso, se pretende verificar como suas apreciações “dialogam” com os depoimentos (“denúncias”) que os políticos dos partidos tradicionais fizeram sobre a suposta “falta de laicidade” do corpo docente.

Para a seguinte pesquisa foram realizados questionários estruturados enviados por meio eletrônico a um total de 15 professores, desses 10 entregaram a totalidade das respostas e 5 responderam parcialmente. Isso ocorreu devido ao fato de que as entrevistas (ver anexo) eram enviadas em duas partes e algumas vezes só foi devolvida a primeira parte do questionário.

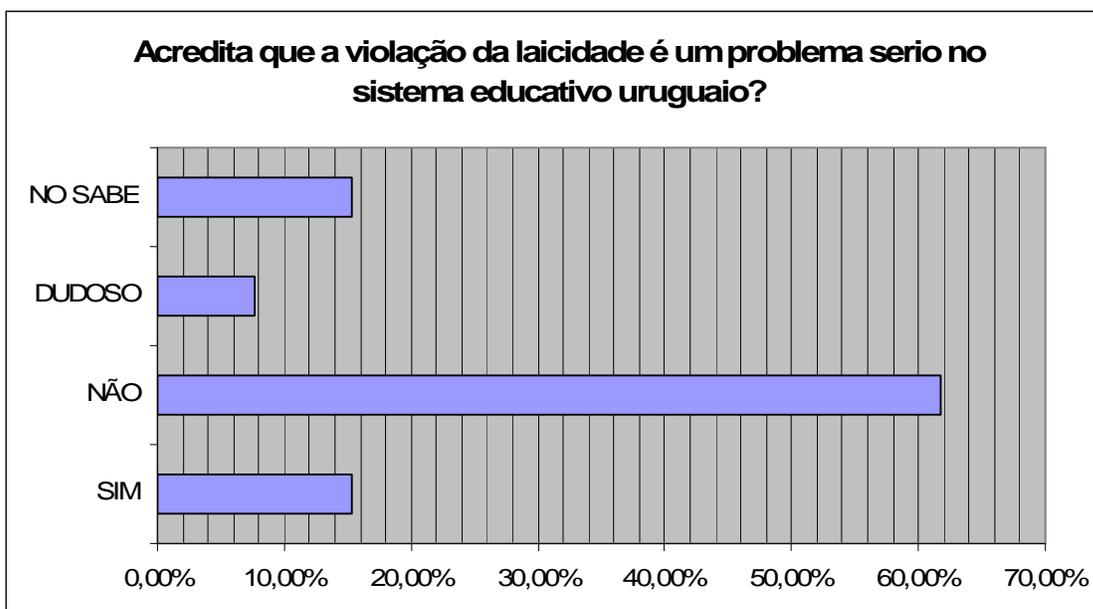
Todas as respostas foram realizadas por professores de história de ensino fundamental que exercem sua profissão no sistema educativo uruguaio tanto público como particular e também tanto de Montevideu como do interior do país.

Em primeira instância, procurou-se descobrir se a percepção sobre uma “sistemática” violação à laicidade era também parte do pensamento dos professores de história. Ali se viu que a grande maioria concordou em afirmar que a possível violação da laicidade não é um tema preocupante, reiterado ou massivo dentro do sistema educativo nacional.

Os professores falam não ter dados quantitativos para fazer esse comentário embora esses dados também estejam ausentes naqueles que afirmam que a violação se produz com habitualidade e premeditação. Ao contrário da percepção que ficou manifesta nas falas dos políticos dos partidos tradicionais, a possível violação da laicidade parece ter fortes limites que vão desde a preocupação dos professores por mostrar diferentes visões sobre os temas ensinados até os próprios limites institucionais que evitam uma violação planejada e generalizada da laicidade.

O quadro de abaixo sintetiza os dados coletados no que se refere a essa percepção dos professores de história:

**Gráfico 1:**



No entanto, alguns dos professores mostraram algumas dúvidas para responder sobre essa questão, já que como afirmou uma docente *“el mayor problema es entender qué es la laicidad...”*. Alguns professores, ainda, assinalaram que a forte tradição do conceito de laicidade dentro do sistema de ensino uruguaio faz dele uma coisa abstrata, indefinível e incômoda, considerado um *“de esos mitos que nos hemos creado los uruguayos y que no nos dejan ser libres”*. Caracterizado então como “mito” por alguns dos professores, o que leva à dificuldade para ser definido ou caracterizado racionalmente. Quando consultada sobre o tema, uma outra professora chega até mesmo duvidar da legitimidade da própria pergunta afirmando que *“no sé si existe la laicidad o es un ‘estigma’ como Maracanã”*<sup>23</sup>.

Para a maioria dos professores – ao contrário dos políticos dos partidos tradicionais - não existe uma violação massiva da laicidade no sistema educativo uruguaio atual. Negaram a ideia de “alarme público” ante o problema. Afirmaram que o tema não passa *“más allá de alguna denuncia nunca demostrada”* e como considerações mais reiteradas aparecem mencionados diversos *“limites”* que garantem o respeito ao aluno como sujeito com ideias próprias.

É constantemente repetida a ideia de que

*Las características del sistema educativo (los chicos tienen más de 10 docentes, que cambian todos los años y que no tienen una relación de dependencia con las autoridades del centro) determina que la violación de la laicidad no se pueda dar de*

---

<sup>23</sup> “Maracanã” no Uruguai faz referência imediatamente ao triunfo do futebol nacional na Copa do Mundo do ano de 1950. Embora a visão tradicional veja esse episódio como parte das glórias que mostram o “importante” que somos os uruguaiois, outra visão (que tem cobrado força nos últimos anos) apresenta o fato como uma “carga nacional” ou uma “mentira” ilusória e “arrogante”. A ideia de que o Uruguai dormiu depois de Maracanã, sobre os lauréis de Maracanã. Um mito, um estigma...

*forma sistemática... En el peor escenario, el docente que violente la laicidad, quedaría en evidencia porque sus alumnos pueden cotejar su enseñanza con la educación laica que recibieron en la hora previa o en la hora posterior, o que recibieron los otros grupos en la misma asignatura, o ellos mismos –en la misma asignatura- el año anterior o posterior en los que tuvieron o tendrán otros docentes.*

Ou seja, a percepção de uma suposta “violação” massiva e organizada da laicidade fica impossibilitada pela diversidade de professores que os alunos vão tendo através de sua passagem pelo próprio sistema formal de ensino. Os diferentes docentes, as variações dos mesmos impedem uma monolítica opinião ante qualquer tema.

É mencionada também pelos professores a ideia de que a “liberdade de cátedra” é o que mais impossibilita a violação da laicidade e, justamente, o que mais garante que na passagem das crianças pelos centros educativos ninguém possa mostrar só uma face da moeda em alguns temas. Afinal cada professor não fica subordinado dentro das aulas, mas está, sim, amparado na lei (ver ANEXO 7). Estas visões teóricas sobre a violação da laicidade levam também a opiniões mais vinculadas com a prática nas aulas sobre o que seria ser laico. Consultados sobre isto quase a totalidade dos professores responderam que se deve mostrar “*diversos puntos de vista*”.

Essa ideia deixa manifesto que seu oposto, ou seja, ser “esquemático” ou “unilateral” ante um tema apresentado para os estudantes, levaria a não respeitar a laicidade e cair numa violação da mesma. Essa forma de violar a laicidade, segundo um dos professores pode não ser intencional, a não ser por falta de formação, já que o docente mal preparado, esquemático por falta de conhecimento, só vai apresentar uma visão do tema: a única que saiba, provavelmente.

Esse desconhecimento leva a não ser laico porque tem muito de vinculação com preconceitos sobre temas mais “complexos” como no caso do ensino do Islã até o governo de Rosas quando se estuda a história do Rio de la Plata, e mesmo, em referência à história recente e em particular ao ensino da ditadura militar no Cone Sul.

### 3.1.2 O que implica ser laico numa aula de história?

Na quase totalidade dos casos, aparece em comum, na hora de procurar definir a laicidade, a ideia de que a mesma resulta de mostrar “*diversos puntos de vista*” ou mesmo “*todos*” os pontos de vista. Por exemplo, uma professora que tem 18 anos de exercício da profissão assinalou: “*Para mi la laicidad em cualquier clase pasa por dar todas las posturas existentes o que uno conoce sobre el tema*”.

Na mesma linha de pensamento foi a fala de um professor formado em plena ditadura militar (1976-1980) no Instituto de Profesores Artigas, o qual definiu a laicidade como “*la presentación de todas, o la mayor parte posible, de las posiciones respecto a los diferentes temas a estudiar*”. No entanto, agregou que “*el docente puede puede marcar a sus estudiantes cuál es su posición personal y dejarlos en libertad para que ellos, mediante el estudio y análisis del tema, formen la suya propia*”.

A partir dessas falas dos docentes podemos analisar, utilizando o pensamento do filósofo da educação argentino Carlos CULLEN (2005, p. 35), que

la escuela socializa mediante la enseñanza de conocimientos legitimados públicamente... La escuela no inventa el conocimiento ni monopoliza su circulación. Lo que si hace es enseñarlo, intencionalmente, sistemáticamente, públicamente. Que la enseñanza sea de conocimientos legitimados públicamente quiere decir que la escuela enseña a todos, sin restricciones ni exclusiones, de todo, sin censuras ni exclusiones, para todos, en un clima democrático.

Essa ideia de *“legitimados públicamente”* tem muita relação com que o próprio conceito de laicidade seja um problema a ser redefinido na atualidade. A dificuldade que o mesmo apresenta no presente provém de um momento onde a ciência, a nação e o conhecimento em geral, aceitam a ausência de verdades absolutas e unidades fechadas.

O professor vive também essa incerteza em relação ao conhecimento que deve ensinar, já que a pluralidade das “razões” para ensinar ou não é um dos debates epistemológicos mais fortes neste começo de século. Isso, como se verá mais adiante, fica mais evidenciado ainda em momentos em que a falta “certezas” não provém só de questões epistemológicas senão fortemente políticas como é o caso do ensino da ditadura militar no Uruguai. Por isso, numa resposta muito interessante que unifica uma ideia de ciência com uma ideia sobre a laicidade, e ainda com a própria definição de história, um professor sintetiza que ser laico numa aula de história é *“enseñar historia. Un conocimiento inacabado y complejo, con múltiples puntos de vista y reconstrucciones historiográficas”*.

Em outros professores aparece também com insistência a ideia de que para “ser laico” e, ante a impossibilidade de uma “neutralidade pura” e ainda de mostrar *“todas”* as visões, é importante *“explicitar”* cada vez que se está *“ofrecendo uma opinião pessoal”* nas aulas para evitar uma “aparente objetividade”. Isso é, deixar claro aquilo que se trata de uma opinião pessoal já que como uma professora falou:

Creo que es bueno que los profesores hablen de temas políticos, ideológicos o religiosos con sus alumnos y eventualmente que sepan las simpatías de sus docentes. Creo que la formación democrática debe empezar por aceptar que todos pensamos diferente y por eso no nos pelamos, ni tratamos de imponer nuestros puntos de vista sino que escuchamos y respetamos.

Esta visão reclama que o professor se “*sincere*” ante seus alunos sobre a seleção de material que realizou, que explicita suas opções e que mostre que existiu uma opção entre outros muitos relatos possíveis. Essa “sinceridade” seria uma atitude laica já que deixa explícita, e dessa maneira discutível, a subjetividade do professor.

No entanto, a ideia anterior não é unânime já que outros professores assinalam que laicidade implica que o professore apresente o “*tema desde todos os pontos possíveis, sem tomar partido por ninguno de ello, y dejando al alumno la libertad de interpretación y el análisis de los mismos*”. Na mesma visão, outra professora diz que ser laico é “*informar todas las posiciones... para que el estudiante saque sus propias conclusiones. Siendo objetivo en la presentación de las mismas y no com una carga personal*”.

Essa necessidade de tirar toda “carga pessoal” do professor nas aulas para evitar influenciar os alunos é a que garantiria a possibilidade de “ser laico” dentro de algumas visões como a que apresenta uma professora que afirmou que

*La clase de historia... es más proclive a que el docente pueda dejar ‘entrever’ ciertas posturas políticas, filosóficas, religiosas, ideológicas. No debería hacerlo... Este debe abrir un espectro lo más amplio posible, para que luego los alumnos, con el uso de la más amplia autonomía y criticidad, adopten sus propias posturas y opiniones.*

Nesta mesma linha de pensamento uma outra professora acrescenta que “*Laicidad es no brindar opinión favorable o desfavorable sobre ningún credo o*

*postura política en clase a los alumnos para que esto no influya en una toma de posición; lo que no significa que no se presenten las diferentes religiones o corrientes políticas existentes a lo largo de la historia”.*

No entanto um outro professor discute diretamente esta visão afirmando que *“Para algunos colegas el hecho de de manifestar cuál es tu posición personal induciría a los estudiantes a asumirla. Yo no creo que sea así”.*

Voltando às análises realizadas por CULLEN (2005 p.137-138) que tem por centro a relação dos professores com o conhecimento, ele afirma que *“la relación de los docentes con el conocimiento necesitan hoy revisar algunos supuestos”.*

Marca em primeiro lugar a necessidade de terminar com os ranços do “platonismo”, ou seja, com a ideia de pretender relacionarmos com o conhecimento negando sua historicidade, seu condicionamento social, as mudanças culturais nas relações com a riqueza, o poder e a informação. Também fala da necessidade de revistar os ranços do “iluminismo”, ou seja, a ilusão de pretender relacionarmos com o conhecimento, negando seus supostos e seus condicionamentos, como se o sujeito seguro do saber não tivesse nada a ver, nem com as paixões, nem com os poderes, nem com os saberes prévios. Ou seja, a famosa ideia de ‘*tabula rasa*’, essa ilusão do conhecimento absoluto. O autor conclui que *“Es entonces cuando sabemos que se enseña y se aprende con otros y de otros”* (2005 p. 140).

Uma das ações mais mencionadas pelos professores para promover uma perspectiva pluralista dos temas polêmicos em história é a necessidade de um *“manejo de documentación lo más plural y numerosa posible...”*. Sobretudo,

vários professores voltam mais uma vez para a ideia da “sinceridade” sobre suas opiniões pessoais.

Por exemplo, uma docente afirma que uma prática laica que ela realiza surge *“cuando explicito los por qué de los textos”* e pelo contrário, a laicidade é prejudicada *“cuando me conformo con una visión o interpretación y no profundizo”*.

Essa mesma professora de colégios públicos e particulares de Montevideu afirma que ante o tema da *“derota del artiguismo”* (considerado por ela como um tema “difícil” de ser estudado de forma “laica” pelo peso da nacionalismo) gostaria de

manejar en clase textos de la historiografía argentina para dar cómo desde la otra orilla se trata el tema. No porque considere que hay que ser equilibrado o neutro, y no dejar a Artigas como un pobre traicionado... simplemente porque creo importante que los chiquilines vean cómo la historia se cuenta desde un lugar.. a veces nos falta esa descentración en los temas de historia nacional.

Nessa ideia de pluralidade de informações, de mostrar diversos pontos de vista, aparece também nos docentes a ideia de que para incentivar a laicidade se deve *“exigir a los estudiantes que busquen diferentes fuentes de información”*. Nesse sentido, e no coração mesmo do que este trabalho pretende pesquisar, um professor afirmou na entrevista que *“El mejor ejemplo de laicidad que puedo aportar es el trabajo sobre dictadura a partir de entrevistas que todos los alumnos realizan a sus familias. De forma tal que en la clase confluyen diversas memorias sobre el tema”*.

Numa visão que sai das posições anteriores que, são as mais reiteradas, uma professora disse que *“Hay temas (por ejemplo el imperialismo o el*

*fascismo) donde uno no puede ser imparcial y debe marcar claramente una línea, más que nada porque rayan con valores que son los que consideramos socialmente correctos”.*

Quando consultados pelas ações práticas que realizam procurando “serem laicos”, um dos professores com 30 anos de idade, relata uma experiência em que desafia sua própria autoridade na sala de aula. Isso, como se verá adiante, será uma das ideias mais reiteradas pelos docentes que definem o laico a partir de uma postura, uma atitude (em relação ao seu próprio poder) mais que com o próprio conhecimento em si.

Esse docente narra que

*intento generar espíritu crítico en los alumnos para con mi propio discurso, generando momentos de información ‘disparatada’ que los hagan detenerse en el copiado de apuntes a propósito y decir ‘¿eso es verdad profe?’. De esta forma intento generar cierta distancia crítica pues muchos creen que el profesor les está informando ‘la’ verdad.*

Ou seja, procura deixar sempre a sensação de dúvida sobre o que está ensinando e corrigir ao professor passa a ser uma virtude e não um atrevimento.

### 3.1.3 “Violar a laicidade”: o sutil disciplinamento

A partir de todo o item anterior, se pode interpretar que “violar a laicidade” no discurso dos professores seria oferecer uma única visão de um tema e mostrá-la como a “verdadeira”, ensinando um conhecimento absoluto e fechado com um interesse desleal, em que cabe ao aluno apenas repetir a informação, e o professor utiliza a coação de seu poder para evitar o questionamento das suas verdades.

Em suma, até aqui, para os professores, a laicidade está vinculada a uma seleção empobrecida do conteúdo, restringindo-o a uma versão apenas, e a uma

intenção deliberada de promover essa limitação do conteúdo para obter benefícios para seu ponto de vista pessoal ante os alunos.

Um professor manifesta que “violiar a laicidade” surge do intencional “...ocultamiento de realidades, el condicionamiento intelectual a los alumnos a través de la imposición académica de verdades resueltas”. Em vários outros docentes se marca que a chave disso é a “*intencionalidade*” de deixar os temas fechados e “*no aclarar que existen creencias, opiniones, visiones contrapuestas o excluyentes a la que se da, e igualmente válidas... omitir la relatividad de aquello que se quiere inculcar...*”.

Aqui começam a aparecer os vínculos (in-imaginados?), que vários professores põem como exemplo de violação da laicidade, entre o ensino da “história nacional” com a sua intencionalidade homogeneizadora e glorificadora do passado com a intencionalidade –violadora da laicidade- de inequivocamente criar um sentimento de nacionalismo. Justamente uma professora, ao falar de possíveis violações à laicidade afirma que “*tener una visión ultranacionalista o anti-argentina en un curso de historia uruguaya. Claro, como estamos en Uruguay nadie nos acusaría de violar la laicidad, pero se estaría haciendo*”.

Outro docente já aporta uma definição mais próxima às do senso comum dos uruguaios, afirmando que violiar a laicidade seria “*hacer proselitismo político o mostrar o presentar alguna postura religiosa com la única válida*”. Sobre essa discussão do que implica fazer política na aula (que será analisada mais adiante) surgem duas visões bem diferentes. Por um lado, uma professora que se define como votante do *Frente Amplio* afirma que se violaria a laicidade em caso de “*mostrar una única verdad o invitar a los alumnos a un acto político*”.

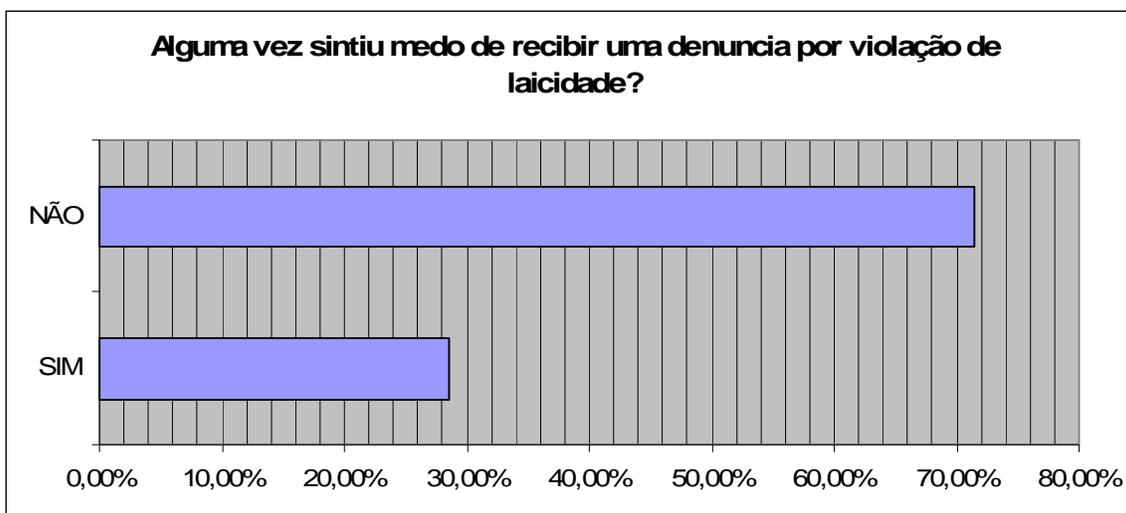
Por outro lado, outra professora que se define como votante do Partido Nacional tem uma posição bastante mais próxima a alguns comentários vistos no capítulo anterior. Ela afirma que *“es común ver materas y calcamonías del Che Guevara y del Frente Amplio, los que respetamos la laicidad somos de los partidos tradicionales”*.

A maioria dos docentes é reticente ao falar sobre a possibilidade de sentirem “medo” de ser acusado de violar a laicidade. Fica claro que sempre convivem com essa sombra que gera dúvidas e põe limites sutis sobre o que se pode falar e sobre o que se deve calar numa aula.

Um professor afirmou que *“en general mis dudas muchas veces tienen que ver con si estoy manejando un concepto de laicidad ‘socialmente correcto’, por lo que muchas veces temí que se malinterpretaran expresiones que señalé y no se ajustaran a lo laico”*.

O quadro a seguir mostra o porcentual total (15) de professores entrevistados, em que a grande maioria (mais do 70%) afirma não sentir medo ante a possibilidade de receber uma denúncia por violar a laicidade.

**Gráfico 2:**



Embora o quadro mostre um resultado, o mesmo depois se contradiz com diversos, e mais sutis, medos que os professores manifestam ter ante a possível acusação de violação da laicidade. Justamente, o temor não vem (e assim pareceram entender os professores) de uma possível “denúncia jurídica” senão, entre outras coisas, de más interpretações ou interpretações mal intencionadas que os alunos possam realizar, e que na realidade apresentam o conceito de laicidade como um desafio ao professor utilizando-se desse “temor”.

Por exemplo, uma professora conta uma experiência de como é utilizada, na prática, essa “fantasmagórica” possibilidade de violar a laicidade e também a imagem pública que prima sobre a mesma.

Todos los años llevo a los chicos a la iglesia Sagrada Familia de La Teja donde el sacerdote Ricardo Ramos es además artista, y pinta cuadros religiosos siguiendo la estética bizantina. Nosotros damos en clase la representación de las imágenes durante la edad media y los llevo allí para que tengan la posibilidad de hablar con un artista que pueda explicar el significado de esa forma de representación. Ellos lo entrevistan y él les habla de arte y de religión. Una vez llevé a un grupo del IAVA y una chica me dijo que estábamos violando la laicidad porque Ramos les habló de religión, de su fe y creencias. La alumna hizo el comentario un poco en serio y otro poco en broma. Yo dediqué parte de la clase siguiente a recordar que la visita a la iglesia había sido para hablar con un artista que además es sacerdote y para que ellos lo pudieran interrogar acerca de su arte. Ellos le hicieron muchas preguntas relacionadas a la religión y el estilo de vida que él eligió, lo que si bien no era la idea de la visita tampoco era algo malo en sí, y que ello no constituye violación de la laicidad porque escuchar los argumentos de alguien acerca de la vida que lleva no constituye un acto proselitista. Nadie los quiso convencer de nada. La alumna en cuestión “retiró” el comentario y no pasó a mayores pero igual aproveché la oportunidad para abordar el tema de la laicidad”.

Essa ideia de que *“nadie los quiso convencer de nada”* deixa entreaberta outra forma de definir a “violação da laicidade”. Ou seja, a ideia de que o uso da

coação, o uso do poder do professor para impor, para obrigar que alguém se torne o que não é nem quer ser, seria violar a laicidade.

Aqui também fica explicitado, por conseguinte, mais um limite para a definição do que é “não ser laico”. No pior dos casos, o professor poderia exigir que numa prova o aluno respondesse de determinada maneira, vinculada à crença pessoal do docente. Mas nunca teria condições objetivas de fazer com que ele realmente passasse a acreditar nessa posição filosófica, política ou religiosa na sua vida cotidiana, fora da sala de aula e longe do ‘poder’ de avaliar que o professor dispõe.

Quando os docentes foram consultados sobre se *“En alguna ocasión algún alumno dijo para usted “No puede decir eso” o “de ese tema no se puede hablar” o mi madre/padre dice que ‘Usted no puede decir eso...’*, apareceram respostas como

*Alguna vez, algún alumno ha dicho esas frases pero más que nada como manera de desafío, en la clase de historia siempre están presentes los asuntos políticos o religiosos y una mala interpretación del concepto de laicidad puede llevar a que los estudiantes planteen estas cosas. Pero siempre he utilizado esas observaciones para promover la discusión acerca de qué entendemos por laicidad y cómo ejercemos ese principio en la educación...*

Algo bem similar responde outra professora indicando que *“cuando nos acercamos a un tema escabroso dicen ¿se puede hablar de eso?, ahí les explico que hablar si se puede lo que no se puede es tomar posición”*.

Isso mostra que os estudantes em geral conhecem este limite que os professores têm no momento de ensinar nas suas aulas, e utilizam essas frases que são manifestadas pela maioria dos professores como “desafios”. Embora se possa entrever que, possa ocorrer a “violação da laicidade”, os primeiros a percebê-lo serão os alunos, que poderão tomar pelo menos três medidas: ou

desafiar o professor, contradizendo-o, ou desinteressar-se pelo tema, ou ainda aceitar passivamente, sobretudo no caso em que o aluno já venha de casa com uma ideia similar à que o professor manifesta.

Essas possibilidades se depreendem das lembranças que os professores manifestam ter sobre seus próprios docentes no momento que algum deles quis “bajar línea”<sup>24</sup> nas aulas de história. Uma docente lembra que

*Si, he tenido docentes que bajaron línea, en general recuerdo aquellos malos docentes, que no daban el curso sino que hablaban de cualquier cosa, entre otras de política. Los recuerdo como unos imbéciles. Luego tuve docentes con una visión muy ideológica del curso pero los respeté. Me gustaba pelearlos o marcarles que estaban siendo muy subjetivos. Pero me motivaban.*

Pelo contrário, outra professora afirma que a única coisa que obtém o professor que pretende “bajar línea” para os adolescentes nas aulas é que “*produce es rechazo*” para com o professor e às vezes, também para com a ideia que ele quis impor.

Embora os professores falem que se deve mostrar muitas visões diferentes na aula para “ser laico”, existem também outras posições, como é o caso de uma professora especializada em cursos de “história da arte” do último ano da opção científico-arquitetura<sup>25</sup>, que opta por outra forma de ver essa pluralidade. Ela afirma que deseja mostrar sua visão própria dos temas e que “*otros se encargaran de decirles otras cosas*”. Afirma que, por exemplo, “*hoy hablé del arte del África Negra y como fue despreciada y atacada toda esa cultura por la Europa. Si eso es ‘bajar línea’ contra una cultura totalmente eurocéntrica yo lo hago, alguien tiene que mostrar otros caminos*”.

<sup>24</sup> Fala-se “bajar línea” quando um professor diz uma verdade que não se pode discutir e que tem como intenção formar politicamente aos alunos.

<sup>25</sup> Finalizado o ciclo fundamental e por lei obrigatória no terceiro ano do ensino médio começa o denominado “segundo ciclo” (pré-universitário). O mesmo consta de três anos, o primeiro é gera e no segundo ano se divide em três opções: humanístico, biológico e o citado científico que a sua vez se divide em arquitetura e engenharia.

Essa expressão de “*otros se encargaran...*” deixa um “alívio” na professora, que fica ciente e deixa evidenciada a diversidade de fontes de informação e conhecimentos que seus alunos têm, e com os quais poderão contrapor e questionar os oferecidos na sua aula.

Percebe-se aqui uma discussão com a “ideia de totalidade” (se deve ensinar tudo) de que falam vários dos políticos e também alguns professores. A ideia de que para ser laico se tem que ensinar tudo também leva consigo uma visão sobre a história como disciplina, bem como uma visão sobre a educação como prática social.

Diferentemente dessa visão da totalidade, Bernard CHARLOT afirma que

Ninguém pode se apropriar da totalidade do patrimônio humano (eu sei poucas coisas sobre a civilização chinesa tradicional, sobre a arte africana, sobre os métodos de sobrevivência dos povos do Ártico ou sobre a vida dos camponeses franceses hoje). O ser humano se humaniza apropriando-se apenas de uma parte do patrimônio humano, a que o faz se tornar um ser humano de tal época, de tal sociedade e mesmo de tal classe social. O ensino não transmite ‘o’ patrimônio humano, ele transmite uma parte deste, em formas específicas.

Segundo as respostas do questionário, a maioria absoluta de professores acredita que a “família” é o lugar que mais influencia os alunos e onde mais foram influenciados os próprios docentes na sua formação religiosa e política. Por isso é que outra professora conta que várias vezes na sua sala os alunos tem desafiado suas palavras dizendo que “*mi padre/madre dice que eso no fue tan asi...*”.

Também vários professores narram experiências que, embora sejam extensas, se transcrevem literalmente porque são interessantes para ver o clima educativo que o conceito gera nas aulas. Porque todos os professores vinculam as seguintes narrações com a ideia de laicidade no vínculo cotidiano com ela.

Em primeiro lugar, aparece narrado pelos professores o conflito (por isso outro temor) com os pais que determinada ideia de laicidade pode gerar. Nesse caso se transcreve parte de uma das entrevistas em que uma professora vinculada aos partidos tradicionais teve um problema tratando temas muito sensíveis para “famílias de esquerda”.

Conta que

...estaba dando la revolución cubana, y se me ocurrió llevar un artículo que se llamaba “la falacia del Che” hablando de los entretelones entre el Che y Raúl Castro luego de la revolución, y actitudes del Che frente a los rusos, como ir a banquetes sin afeitarse y con uniforme de combate. La idea era que a través de sus actitudes vieran su ideología, un revolucionario, no tanto un administrador, ni un seguidor de las directivas de Moscú.

La clase estuvo muy buena, se llegó a muchas conclusiones. Pero, al otro día me esperaban 2 padres con la directora a la entrada, venían a encaramme que cómo su hijo les iba a cuestionar la figura del Che, cuando en su casa había un retrato de él, en el living. Yo les contesté que había logrado lo que quería, que su hijo no aceptará sus ideas ni las de otros, que llegara sólo a sus propias conclusiones, ahí les gustó y todo salió bien. La directora me dio todo el apoyo.

Muito parecido foi o caso de outra docente que narra, neste caso, um problema a partir de temas religiosos. Afirma que

Una vez un padre me mandó una carta junto con un libro sobre Lutero y me marcó algunos pasajes que debía leer, porque no le había parecido correcta la forma como había trabajado algunas ideas. Traté de explicarle que no estábamos dando una clase de religión, sino simplemente viendo un momento de crisis espiritual en un período específico de la Historia. No quedó conforme.

Por último, outro professor teve um conflito com outros professores colegas de colégio a partir da temática religiosa. Narra que

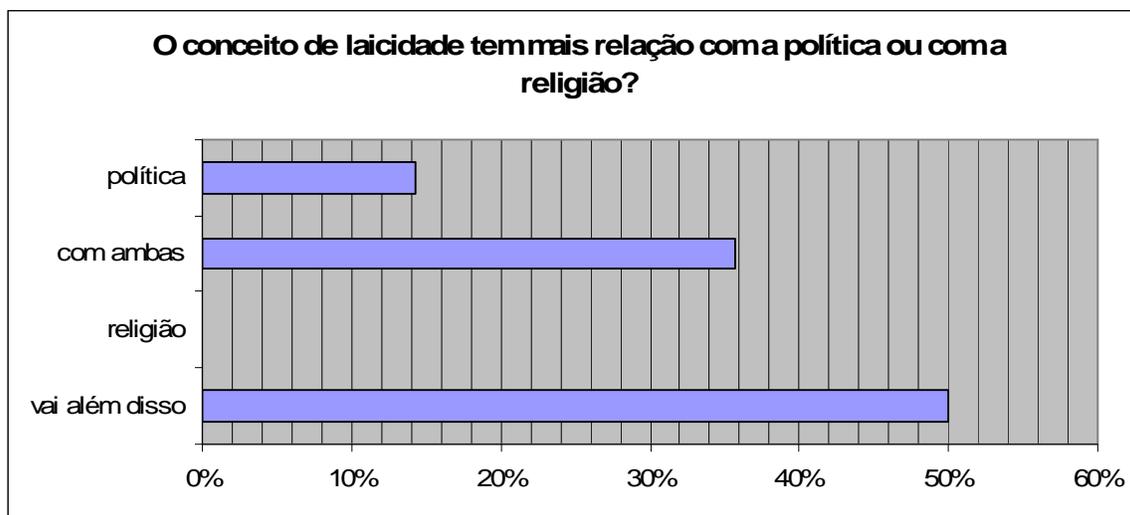
...puedo contarle una anécdota de cómo una docente se limitó a fin de año en un liceo de primer ciclo la sala docente presento la idea de dar un obsequio a los estudiantes, yo propuse un marcado de libros con el poema Desiderata, lo leimos para aquellos que no le conocían y cuando llego a la parte que dice ‘cree en Dios cualquiera sea la forma en que lo concibas’, una docente dijo que eso era violar la laicidad sólo por contener la palabra Dios.

A partir de aquí podemos nos aproximar mais da definição de laicidade que os professores tem a partir dos vínculos com a religião e com a política.

### 3.1.4 Laicidade tem relação com a religião ou com a política?

Numa etapa previa à pesquisa, intuitivamente podia-se perceber que a ideia de laicidade, como é utilizada publicamente, tinha-se descolado de seu original vínculo com a religião. No seguinte quadro isso fica confirmado de forma notória, nenhum dos professores vincula, em forma exclusiva, a laicidade com temas referentes à religião.

**Gráfico 3:**



O vínculo entre o sistema educativo estatal e as religiões no Uruguai foi, e é, mediatizado pelo conceito de laicidade. No entanto, têm passado por nuances (e, sobretudo disputas) tanto de caráter legal como político e social, de modo

que não se podia, nem se pode deduzir da laicidade nenhuma significação unívoca nestas relações.

Fundado em 1877 o sistema público de ensino foi definido por José Pedro VARELA (1910. p. 101) nos seguintes termos

A educação que dá e exige o Estado não tem por fim afiliar ao menino nesta ou naquela comunhão religiosa, senão prepará-lo convenientemente para a vida do cidadão. Para isto necessita conhecer, sem dúvida os fundamentos morais que servem de fundamento à sociedade, mas não os dogmas de uma religião determinada, já que respeitando a liberdade de consciência, como uma das mais importantes manifestações da liberdade individual se reconhece no cidadão o direito a professar as crenças que julgem verdadeiras...

Poucos anos depois da criação por Varela do sistema público nacional, com o decreto da proibição do ensino religioso nas escolas públicas (1909) pareceu-se fechar um tema que, no entanto se reabre constantemente no decorrer dos anos devido às diferentes visões que se tem sobre a laicidade. O interessante é que ninguém se opõe publicamente ao conceito de laicidade (nem a Igreja Católica, nem ninguém) o que existem são diferentes usos e sentidos do conceito. O fato de que grupos e instituições com visões tão deferentes no plano social utilizam com sentido positivo o mesmo conceito, gera evidentemente a suspeita de que esse está sendo usado em diversos sentidos e conteúdos.

Nos tempos mais recentes, para se oferecer um exemplo, um dos debates sobre qual é o alcance do conceito de laicidade foi gerado em torno de um possível subsídio estatal (o Estado uruguaio não subsidia nenhuma instituição religiosa) aos centros educativos religiosos. Em particular, foi a Igreja Católica, que depois da visita do Papa João Paulo II no ano de 1987, começou a impulsionar no cenário público a ideia de que laicidade verdadeira existiria com a condição de que o Estado outorgasse subsídios econômicos aos colégios confessionais, para que as crianças de baixa renda pudessem também assistir a esses centros. O próprio João Paulo II, na missa que ofereceu no centro da

cidade de Montevideu em 1987, fez referência ao tema afirmando que *“Abrigo o desejo de que os responsáveis garantam que as subvenções estatais sejam distribuídas de maneira que todos os pais, sem distinção de credo religioso ou de convicções cívicas, sejam verdadeiramente livres para escolher a educação de seus filhos sem ter cargas inaceitáveis”*.

Mais recentemente ainda, no ano 2001, era presidente da República Jorge Batlle Ibañez, que lançou alguns comentários que geraram meses de discussão na mídia e no Parlamento. Afirmou que *“O laicismo tem nos levado a dizer o que o laicismo não quer dizer”*.<sup>26</sup> Desde sua autoridade como presidente<sup>26</sup> susteve: *“Nos tem levado a dizer que como não podemos ser torcedores de Peñarol, Nacional, Wanderers nem Bella Vista<sup>27</sup>, o futebol não existe (e) então a bolilla<sup>28</sup> futebol não existe porque somos laicos. Grave erro. Os valores morais, os valores éticos, têm que estar na base do ensino dos seres humanos”*. Agregava para finalizar: *“Podemos seguir dizendo que o futebol não existe porque não queremos ser nem budistas, nem islâmicos, nem católicos, nem umbandistas, nem ateus, nem agnósticos?”* A partir dali se criou um debate sobre a conveniência e as formas em que a religião deveria ou não voltar a ser parte do sistema de ensino, sobretudo com o argumento da necessidade de “ensinar valores” para uma sociedade que estava, supostamente, perdendo suas características em meio ao relativismo.

No entanto, na opinião dos professores entrevistados, não se aceita que a laicidade tivesse a ver só com não ensinar religião nas aulas. A maioria opinou que o tema tem tanto a ver com não ensinar religião quanto com não ensinar

---

<sup>26</sup> E caso o comentário fosse mais significativo, além de ex-presidente ele é sobrinho-neto de José Batlle y Ordoñez, o principal secularizador.

<sup>27</sup> Populares clubes de futebol.

<sup>28</sup> Faz referência à “unidade temática escolar”.

política. Outro grande número de entrevistados assinalou que não tem relação com nenhuma das duas opções e que tem mais vínculos com “o uso do poder” que se faz quando se estudam tanto aspectos políticos quanto religiosos. Por exemplo, um professor assinalou que a laicidade, mais que com os conteúdos, *“esta intimamente ligado com el manejo del poder que orientan las prácticas...”* ou seja, como fala um outro professor *“ambos fenómenos sociales (la religión y lo político) son tratados periódicos en una clase, sin significar esto una violación a la laicidad. Es fundamental para ello no caer en el dogmatismo”*.

A maioria dos docentes de história respondeu que o conceito tem a ver com as duas coisas. Uma professora afirmou que *“creo que en la actualidad el concepto es más amplio que en el siglo XIX. Sin duda supone no hacer ningún tipo de proselitismo político o religioso, pero no es dejar afuera temas religiosos o políticos”*. Essa ideia de que o conceito é mais amplo tem a ver com outra linha de vínculo entre o sistema educativo estatal e o conceito de “laico”, neste caso como neutralidade ou objetividade “política” do saber a ser ensinado.

Segundo KOSELLECK (2006, p. 101) torna-se relevante desde o ponto de vista da história dos conceitos *“... saber a partir de quando os conceitos passam a poder ser empregados de forma tão rigorosa como indicadores de transformações políticas e sociais de profundidade histórica...”*.

Sem ter um estudo feito sobre o tema em si, se presume que foi no período da Guerra Fria e durante a própria ditadura militar (1973-1985) e também depois do retorno à democracia que se produziu e se manteve fortemente a ideia de laico como algo “despolitizado”, “sem ideologia”. Uma das professoras entrevistadas e já com 20 anos de docência em história afirmou que

o laico tem a ver “*como não fazer política, he tenido que enseñar religion, cuando me há tocado dar cristianismo, edad media, cruzadas, islam, etc, esos temas no se pueden soslayar porque forman parte importante de la história y de nuestras vidas...*”.

No mesmo sentido, esta ideia do laico como “a-político” reflète no comentário de outra professora que afirma que ser laico tem a ver com não

*hacer política en clase entendiendo por ello partidária em clase porque es más violatorio de la laicidad... Si damos un tema religioso y me preguntan si creo em dios les digo que 'no' pero que respeto y acepto que otros crean y tengan fe en una religion como otros tenemos fe o creemos en otras cosas, o en la ciencia, en la energía, etc.. Si damos un tema político trato de explicar todas las posturas, si me preguntan que pienso les contesto, lo que nunca les contesto es a que partido político pertenezco o voto (lo que no impide que saquen sus propias conclusiones) y tampoco rechazo argumentos coherentes que vayan en contra de mis convicciones.*

Diante a possibilidade de violar a laicidade no “formato político”, sempre os docentes esclarecem que o político faz referência concreta à “política partidária”. Por isso, uma professora comenta como uma “alegria laica” que “*cuando escucho que entre ellos comentan de que partido seré, pienso que estuve bien*”. Ou seja, que os alunos não consigam saber qual é seu partido, alcança para deixar em paz sua “consciência laica”.

Aqui chegamos a um ponto em que necessariamente é preciso ver qual é a opinião dos professores sobre as possibilidades de ser objetivo ou neutro numa aula de história. Neste caso, a unanimidade é total: todos concordam em que não se pode ser neutro e objetivo numa aula de história porque “*la carga de subjetividad no puede ser evitable... la ideologia impregna todas nuestras actividades*”.

Uma professora acrescenta a ideia de que a objetividade e a neutralidade são uma pretensão, mas nunca se concretizam na realidade “*en todo caso la*

*neutralidad o la objetividad es un ideal, pero no una meta real que pueda alcanzarse. No existe. Somos todos los profesores subjetivos en tanto sujetos, ya sea por elección o por limitaciones propias damos los temas desde una mirada que no es, no puede ser, totalmente plural o imparcial*". Uma outra professora agrega *"Cuando uno entra en una clase, cuando uno la prepara, cuando uno la da y la evalúa siempre parte de sus convicciones"*.

Somente dois professores falaram sobre as possibilidades reais de conseguir a neutralidade e a objetividade, embora usando os conceitos opostos. Por exemplo, uma docente afirmou que sim, é possível ser *"objetivo, porque si uno enseña todas las posiciones no tiene porque temer no serlo"*. Outro professor assinalou que sim, se pode ser *"neutro... presentando diferentes visiones sin aferrarse a ninguna"*.

Ou seja, embora um dos professores utilize o conceito "objetivo" e o outro utilize "neutro", a ideia a qual chegam é a mesma que já ficou manifesta nas visões da laicidade: mostrar diversas posições garante a possibilidade de ser objetivo ou neutro segundo a livre definição que fizeram esses professores.

Outra forma de responder apresenta a seguinte ideia *"No existe la objetividad pero se pueden trabajar distintos puntos de vista para que el alumno elabore sus propios juicios, el profesor puede también expresar los suyos"*. Também aparece a ideia de ser moderado quando se dá uma opinião pessoal: *"...ser responsable y moderado en cualquier tipo de opinión que implique dejar ver su posición estrictamente personal"*.

### 3.2) A DISCIPLINA HISTÓRIA: FRONTEIRAS E SUJEITOS

#### 3.2.1 História e influência da política

No seu primeiro livro publicado no Brasil afirmava o pesquisador francês Bernard CHARLOT (1986, p. 11) que:

A educação é política. Esta afirmação há ainda poucos anos, passava por uma profissão de fé revolucionária e causava certo escândalo. Opunha-se a ela a vocação laica da escola. Era emprestar aos fundadores da escola laica um anseio de neutralidade política que estava longe de ser o seu.

Logo depois dessa introdução, Charlot faz uma *citação de Jules FERRY*, um dos mais importantes teóricos da laicidade na França afirmando que

Eu não direi, e vocês não me deixariam dizer, que não deve existir no ensino primário, no ensino de vocês, nenhum espírito, nenhuma tendência política... Como vocês não amariam e não fariam amar no seu ensino a Revolução e a República?... as escolas “devem, desde a infância, preparar o consenso dos cidadãos sob o regime da Revolução Francesa e da República, que é o seu coroamento definitivo”. (FERRY, Jules. Apud CHARLOT 1986 p. 11).

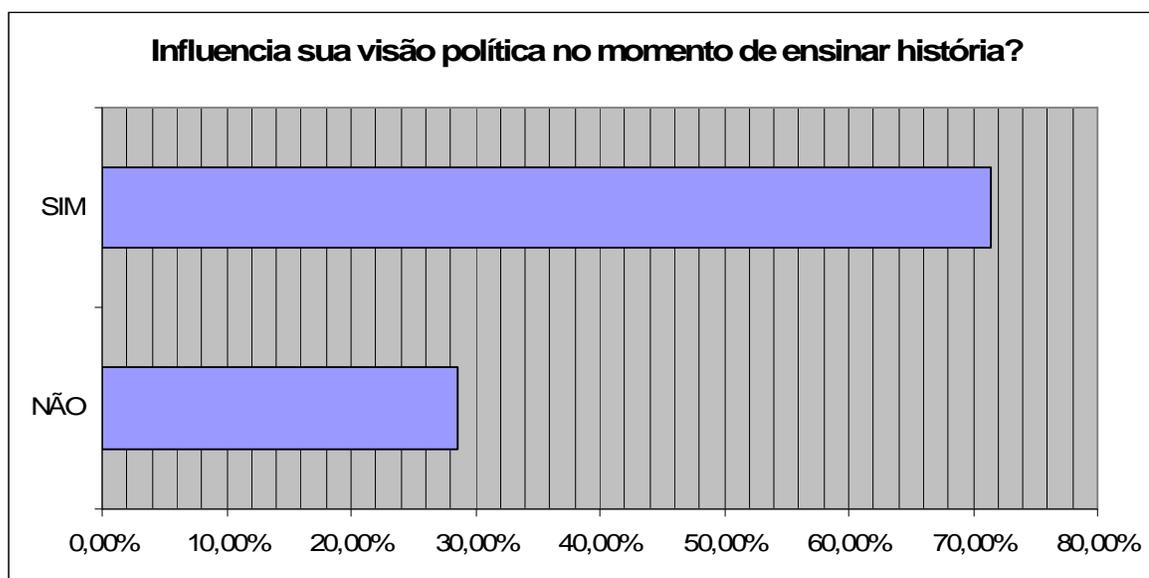
Como está se vendo nessa pesquisa, no Uruguai existe ainda fortemente a ideia de que a educação não é um assunto político, coisa que como afirmara uma professora, é um assunto que deve ficar “*en la calle del centro educativo, no dentro*”. Por isso, esta ideia que representa muito fortemente o “senso comum” sobre o que é laico, não permite dizer ainda passados mais de 20 anos da publicação do livro de Charlot que “*a afirmação de que a educação é política está em via de tornar-se uma banalidade pedagógica*” (CHARLOT 1986, p 12).

Essa é armadilha primeira que CHARLOT procura desmistificar (1986, p. 12), dizendo que “*A neutralidade política da escola só se define, portanto, em função de um postulado, ele próprio, político... fez pouco a pouco, esquecer que a escola laica se queria investida de uma missão política – ‘esquecimento’ que se assemelha fortemente a uma camuflagem, ela própria, politicamente significativa*”.

A maioria dos professores reflete uma ideia de que a política influi nas suas aulas, em primeiro lugar na própria seleção dos conteúdos já que *“los autores que elegimos van de la mano con nuestras ideas”* e outro docente fala que já nas *“elecciones historiográficas...”* aparece uma influência política.

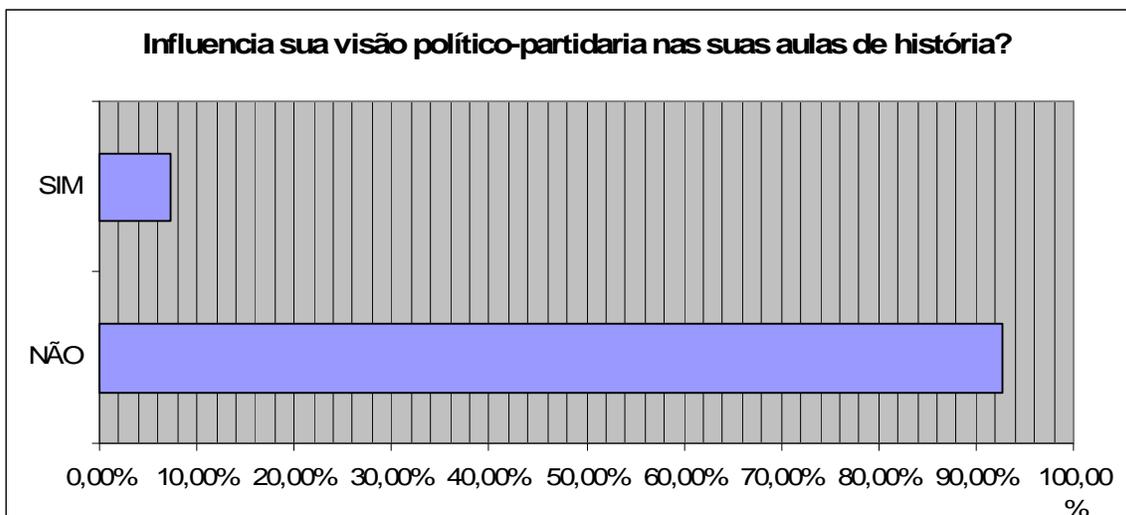
Enquanto que outro professor põe mais ênfase na prática, na própria forma de trabalhar que nos próprios conteúdos, afirmando que a sua visão política *“es más condicionante en la forma de trabajar y dar participación que en los propios contenidos”*. No entanto, para outra professora, a influência política nos conteúdos é preponderante no aspecto temático já que *“... hago un abordaje crítico de aquellos temas que me parecen violentar valores que defiendo (como la desigualdad, la explotación, la injusticia, etc.)”* e agrega que nas suas aulas sobre *história da arte “...trato de cuestionar la mirada eurocentrista y excesivamente “occidental”*.

**Gráfico 4:**



Embora a maioria dos professores tenha afirmado que a sua visão política influi nas suas aulas de história de diferentes maneiras, houve três casos que não responderam o mesmo. Um desses disse que a política não tem nada haver com as suas aulas *porque “Tengo claro y asumo la responsabilidad de que mi visión/actividad política empieza en la calle del ámbito de enseñanza y no dentro de ella”*. Outra professora com uma visão particular do que seria uma influência política na classe afirmou que *“Creo que no influye. Intento enseñar una historia sumamente humanizada...”*. Por último, um docente que se define como militante religioso católico também afirmou que a política não tem relação com suas classes *“Porque mi visión de la historia y el acontecer humano se basa esencialmente en mi actitud religiosa”*.

**Gráfico 5:**



Respostas bem diferentes se obtêm no momento de perguntar aos professores sobre a influência da sua visão partidária nas suas aulas. Neste caso só uma professora, que também se autodefine como militante de um Partido tradicional, respondeu afirmativamente que sua opção partidária condiciona suas aulas: *“Pienso que algo sí, muchos libros actuales omiten por ejemplo los counicados 4 y 7 de las FF.AA. y como fueron recibidos por el Frente Amplio y los sindicatos de la época. Yo los doy aunque no estén en algunos libros, porque también es história”*. No entanto o restante dos professores negaram que sua simpatia partidária tenha condicionado suas aulas.

### 3.2.2 Visão religiosa e história

O projeto modernizador uruguaio que terminou por se concretizar com o denominado “Centenário” na década dos ‘30, teve como principal impulsor aos governos de José Batlle y Ordoñez (1904-1907 / 1911-1915), quem considerou que para fazer possível a autonomia do individuo frente à imposição eclesiástica, o laicismo – que não foi originariamente um movimento anti-religioso senão antieclesiástico - reclamou a completa separação entre a Igreja e o Estado, fazendo particular destaque nos aspectos relacionados à educação já que seria nesse âmbito que se poderia quebrar a tendência à reprodução automática da tradição.

Os conceitos de “secularização”, “anticlericalismo”, “modernidade”, “tradição” integravam a constelação de conceitos que compunham a laicidade vinculada com a “mundanização” do religioso, a crescente autonomia do Estado frente a um culto, e a concreção da promessa modernista de progresso social continuo.

O Uruguai atravessou esse caminho secularizador entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do XX, até alcançar a completa separação da Igreja do Estado em 1919. O modelo de laicidade de cunho francês, considerado agressivo e autoritário, foi acusado de ter excluído à religião revelada do espaço público, ao tempo que instalava uma religião civil de corte rousseauiano como horizonte de coesão social e mobilização da vontade coletiva.

Durante as presidências de Batlle e Ordoñez se ordenam tirar os crucifixos dos hospitais públicos (1906), se permitiu o divórcio (1907), se decretou a supressão do ensino religioso nas escolas públicas (1909), a abolição das honras militares a pessoas, atos ou símbolos religiosos (1913), até mesmo o divórcio pela simples vontade da mulher (1913), a separação da Igreja do Estado (1919) e a secularização dos feriados (1919).

Pode se apreciar que o conceito do laico ficava diretamente vinculado com o enfrentamento entre o Estado e a Igreja Católica e no âmbito educativo estritamente em referência a não ensinar religiões reveladas. E também fica evidenciado a radicalidade que levou consigo o processo de secularização o que levou incluso a que alguns intelectuais liberais tomassem distância.

José Enrique RODÓ deixou expressa sua posição contrária numa carta que publicou no jornal "La Razón", no 5 de julho de 1906, que posteriormente se fez célebre, titulada como "Liberalismo y Jacobinismo", carta na qual opinou sobre o episódio que chamou "La Expulsión de los Crucifijos" afirmando que:

¿Liberalismo? No: digamos mejor 'jacobinismo'. Se trata, efectivamente, de un hecho de franca intolerancia y de estrecha incomprensión moral e histórica, absolutamente inconciliable con la idea de elevada equidad y, de amplitud generosa que va incluida en toda legítima acepción del liberalismo, cualesquiera que sean los epítetos con que se refuerce o extreme la significación de esta palabra.

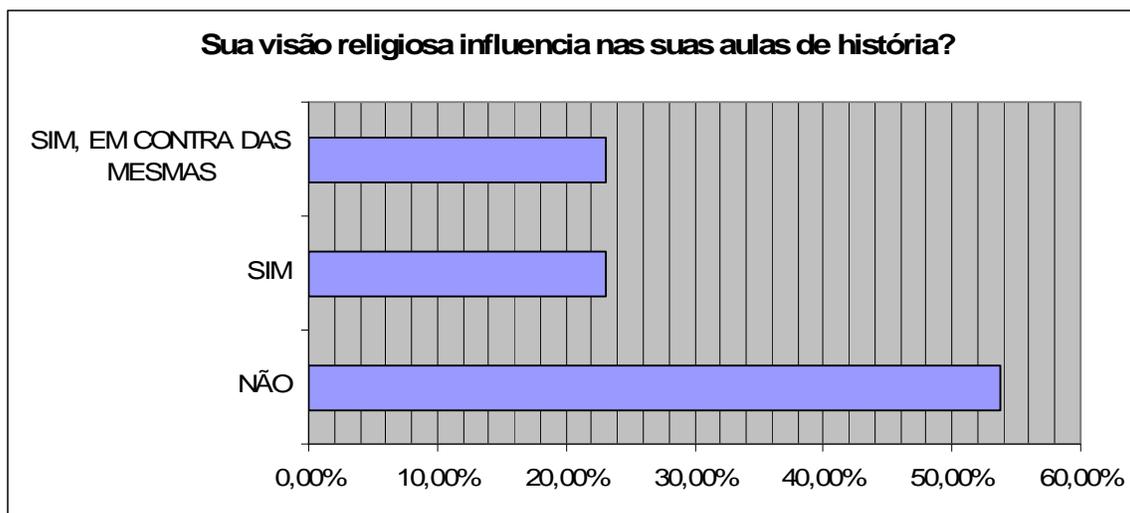
Esse país “laico”, que proibia expressamente qualquer tipo de vínculo com religiões reveladas nas instituições públicas de ensino, era descrito pela jornalista inglesa Rosita Forbes (apud CAETANO 1992, p.94) desde o jornal “*La Tribuna Popular*” que de visita por Montevideo afirmava que “*Visitei numerosas escolas no Uruguai e tem me surpreendido ver que os meninos sabiam quem era Bernard Shaw e Lênin, mas desconhecem totalmente o nome dos apóstolos*”.

O Uruguai, no seu imaginário nacional, sempre tem se visto a se mesmo como um país homogêneo e dentro desta homogeneidade figura a ideia de ser um “país laico” onde uma visão privatizada da religião, da Igreja e da fé forma parte da sensibilidade dos mesmos católicos uruguaios.

Nas “celebrações do Centenário” (1925 e 1930) ficou construída a imagem que permitiu desde então configurar o passado, o presente e o futuro de “nós mesmos” como uruguaios. Ali, a característica de “país laico” ficou fortemente evidenciada durante as comemorações onde a ausência mais notória foi a da Igreja Católica, que não merece nem uma menção dos organizadores já que o Estado era o representante da totalidade social.

Tudo isso terminou por criar uma cultura social e política, que na relação com religiosidade mostra, na maioria dos casos, uma rejeição ou um forte desinteresse da sociedade em geral. No caso aqui pesquisado dos professores de história, isso também fica evidenciado. No seguinte quadro surge com clareza a ideia de que diferente da política, a religião não tem um peso positivo no momento de influenciar as aulas.

Gráfico 6:



A primeira característica que surge das respostas dos professores neste âmbito é que o tema preocupa muito menos que a temática política. Uma professora afirma nesse sentido que *“No me interesa mucho estar a favor o en contra de ninguna religión, creo que soy bastante imparcial”*. Uma outra disse que a influência não existe por *“no tengo una formación religiosa muy profunda como para poder expresarla ni siquiera de forma indirecta en mis prácticas”*.

Incluso uma professora que se identifica como católica afirma que *“... el hecho de ser católica, me hace ver las cosas de determinada manera, aunque no tengo problemas en criticar los horrores de la Iglesia a lo largo de la historia. En eso aclaro que la Iglesia es una institución de hombres y no de santos y cómo muchos acceden a ella, para lograr poder”*.

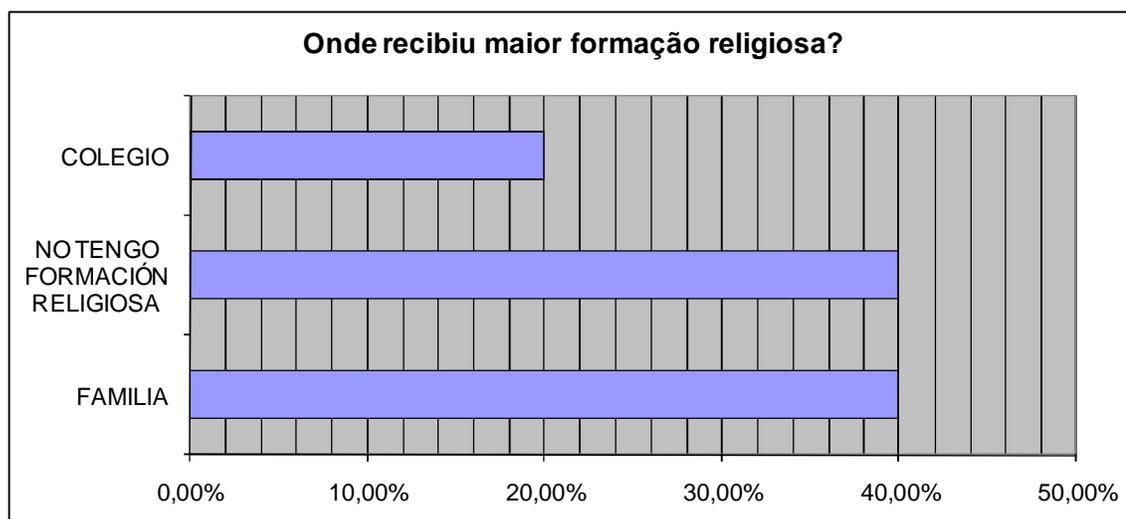
Essa visão que faz do tema religioso algo menos problemático e conflitivo em relação ao tema político, fica manifesta também por outra professora que afirma na sua resposta que *“Influye como mi visión política... aunque de alguna manera es más sencillo por lo menos para mi ser más ‘laica’”*.

A resposta mais comum foi que a visão religiosa influi sim nas aulas, mas “**contra**” as religiões reveladas. Por exemplo um docente diz que

si me influye. Sobre todo porque siendo atea, trato de mostrar la fuerza ideológica y el dominio social que han ejercido todas las religiones en las distintas sociedades trabajadas. Tengo una idea bastante negativa de las religiones, sobre todo por la cooperación con determinados regímenes

Exatamente na mesma linha de pensamento, outro docente afirmou que “Si (influi). *El aspirar a tener alumnos librepensadores es reconocer que no se desea que el dogma, cualquiera que sea, se apropie de nuestra juventud*”.

### Gráfico 7



Uma professora, numa posição um pouco mais moderada, afirmou que “*Dentro de una visión materialista sobre la existencia de la religión trato de no simplificar, ridiculizar o invalidar la fe*”. Essa mesma professora conta uma experiência particular trabalhando em um colégio católico:

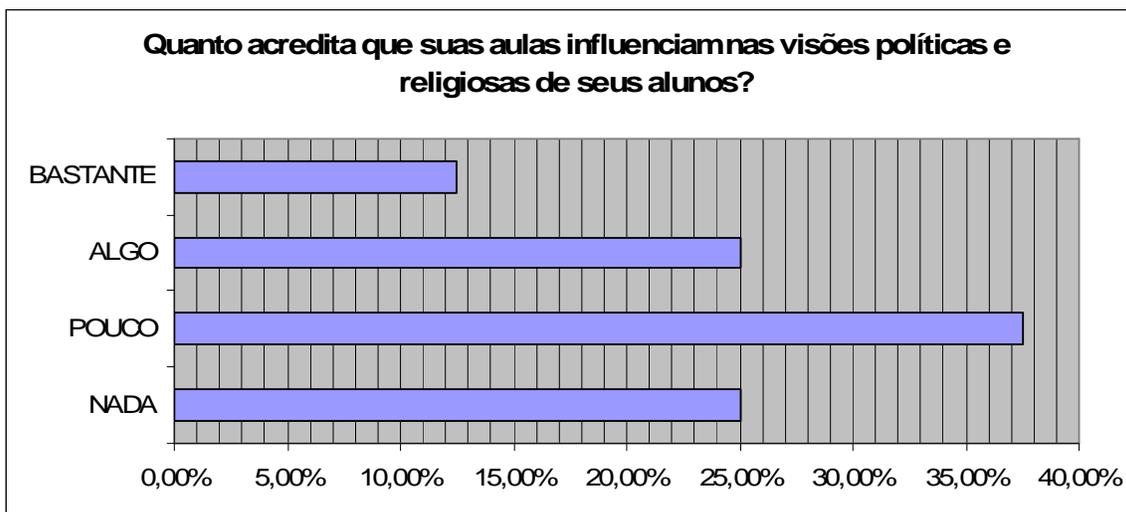
Doy clases en un colegio religioso donde me “cuido” más de no dar una lectura excesivamente materialista de la religión porque creo que parte del auditorio puede ofenderse, aunque igual la doy. Por ejemplo, cuando explico los cambios durante la baja edad media, siempre me refiero al texto “La bolsa y la vida” de J. Le Goff para mostrar cómo la iglesia

católica adecua su discurso y crea el purgatorio en el siglo XIII para que los banqueros y mercaderes, hasta entonces grandes pecadores, puedan salvarse y así seguir contando con sus préstamos para construir las catedrales góticas. Trato de no ser muy irónica al respecto cuando tengo chicos católicos en clase. No sé si está bien tener esa atención, pero lo hago.

Só um professor afirmou que a religião influencia nas aulas em um sentido “positivo” dizendo que segundo ele “...*todo está vinculado a la obra co-creadora del hombre con Dios*”

### 3.2.3 Quanto influencia suas aulas nas opiniões políticas dos alunos?

**Gráfico 8:**



A professora Ana ZAVALA (2003. p 7) afirma que no Uruguai existe uma peculiar inércia das discussões com tom de Guerra Fria e que uma espécie de “*holograma do poder*” fica constantemente vigiando os docentes de história ante o temor de que todos os estudantes “virem comunistas”.

Ela diz que:

Por alguna razón, se considera a la Historia (nadie tiene muy claro si la enseñada o la aprendida, o ambas) como la clave del pensamiento político de los sujetos, mucho más que la Filosofía, la Literatura, la Sociología, la Economía o la Geografía. Posiblemente, se deba a esa

'razón' el hecho de que la enseñanza de la Historia esté todo el tiempo en el blanco de las miradas sospechantes del Estado, encarnado en sus parlamentarios, dirigentes políticos y administradores del sistema educativo.

No entanto, no mesmo artigo (publicado muito antes que o debate último sobre a história recente surgisse), assinala que essas discussões não têm como fim questões educativas senão só um simples interesse político. Afirma que para que o debate seja realmente educativo deveria incluir A) todas las dimensiones epistemológicas del conocimiento enseñado, que se desagregan en: 1) las provenientes de la historiografía, o mejor dicho de las las historiografías 2) la resignificación que surge de ellas en el acto de enseñar... 3) en las formas en que el conocimiento histórico es significado por cada uno de los alumnos individualmente considerado, alumnos que ni investigan la Historia, ni la enseñan, sino que solamente tendrían que aprenderla para ...B) todas las aperturas de la epistemología de la práctica de la enseñanza de la historia. É evidente que os políticos tradicionais, como vimos nas falas do capítulo anterior, ficam longe desse tipo de debate, situando-se num simples intento por criar um alarme público ante a possibilidade de “violação da laicidade” nas aulas de história.

Novamente, fazendo uma citação de CULLEN (2005, p. 51), se pode definir a educação como uma “prática social” afirmando que no mundo moderno a escola foi vista desde uma visão muito particular sobre o que é “o público” no sentido de *“una práctica social normalizadora, es decir uniformadora (universalidad sin restricciones), pero también homogenizadora (universalidad metódica, que supone despojo de los saberes previos”*. Nesse sentido afirma que (2005, p.54) *“La escuela pierde significación cuando, para aprender saberes*

*y conocimientos, es necesario no ser el sujeto que se es, es decir inteligencia encarnada, y por lo mismo histórica, razón cultural, y por lo mismo, plural”.*

A maioria dos professores é muito negativa no momento de medir o quanto influi política e religiosamente nos seus alunos o que eles ensinam. Ao mesmo tempo, falam que o ensino formal teve muito pouco a ver com sua própria formação política e religiosa.

Em primeiro lugar uma professora é muito contundente em suas palavras quando afirma que, desde o ponto de vista da formação política e religiosa, não influem em seus alunos *“Nada... no me atribuyo ese poder, no creo tenerlo realmente”*. A grande maioria não é tão radical e a maioria responde que influi “pouco” ou “algo” nas posições de seus alunos.

Uma professora responde como o faz a maioria, dizendo que sua influência é *“Poca, creo que en todo caso puede habilitar a que los alumnos se interesen en temas políticos pero no en términos político partidarios sino más bien desde una perspectiva de seres políticamente responsables, o por lo menos eso es lo que me gustaría que ocurriera”*. Outro professor disse que a influência é *“Algo, pero nada decisivo... 45 minutos de Historia frente a 19 horas fuera de la institución, no dan para hacer alharaca”*.

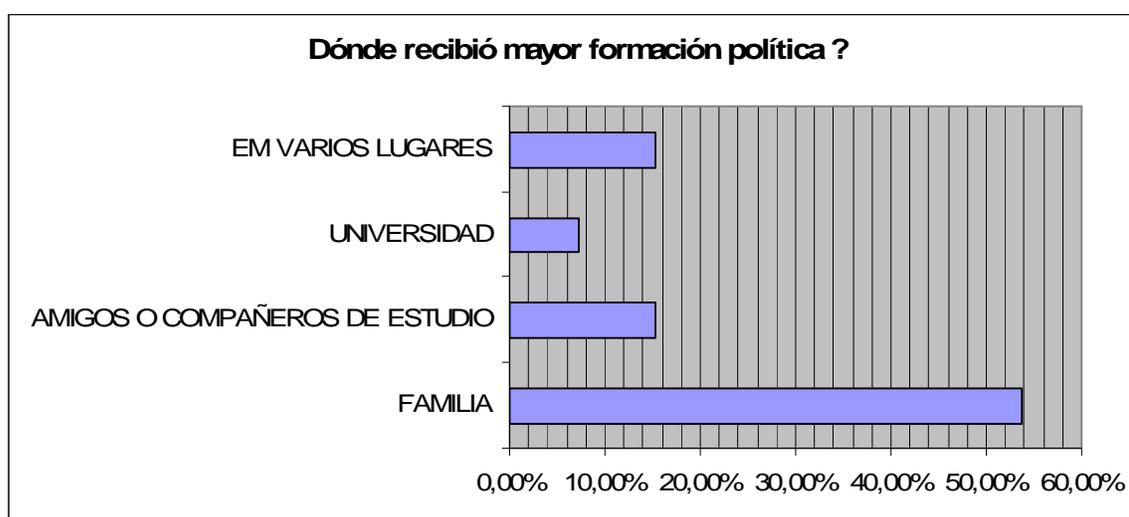
O peso das aprendizagens externas parece ser o determinante na formação política e religiosa dos estudantes. Por exemplo, uma professora afirmou que a influência das aulas é pouca, porque *“el que viene de la casa con un determinado discurso, es difícil que se lo ‘cambie’ un profesor”*.

Coincidente com esse mesmo pensamento, um outro professor diz que

en la práctica pienso que influencia más la familia, sus iguales, los medios masivos de comunicación. Sumado a esto debemos tener en cuenta que las generaciones que estamos educando en la actualidad, muestran muy poco interés al respecto...

Mais radicais ainda são as explicações dos professores quando consultados sobre quanto influenciou o sistema formal de ensino na sua formação política e religiosa. Uma professora quando perguntada sobre o quanto deve de sua formação política à escola respondeu, *“Nada, fueron en la época de la dictadura. ¿Eso quiere decir que no sirve de nada enseñar?”*.

**Gráfico 9:**

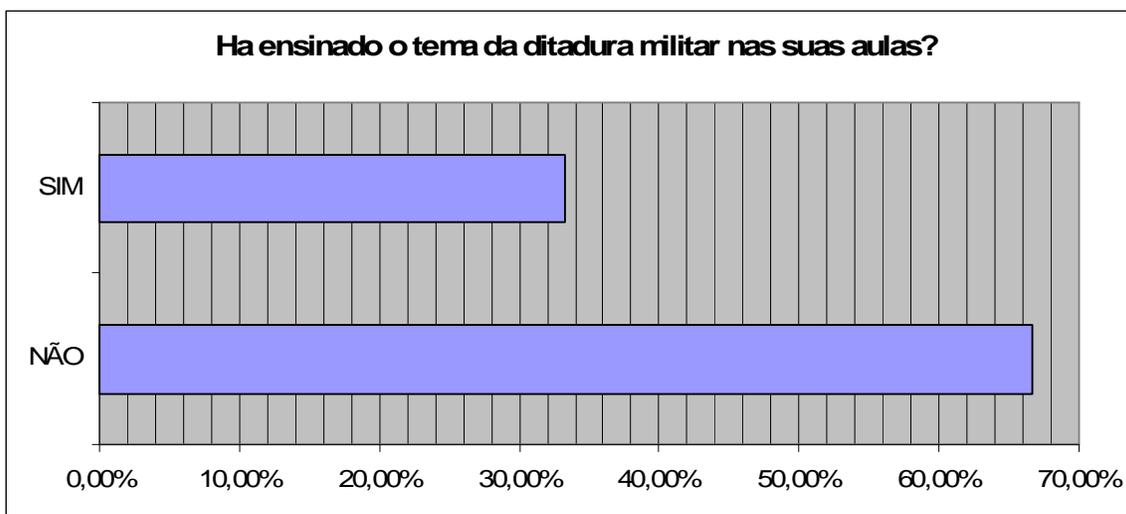


O quadro anterior mostra a existência de uma enorme diversidade de focos de aprendizagem, dentre os quais a família é a mais influente. Bernard CHARLOT (2001, p. 22) afirma que nós os indivíduos estamos imersos em uma “pluralidade de relações com os saberes. Nas falas dos professores ficou evidenciada essa “pluralidade” de lugares que influíram sobre a formação política e religiosa, como também o peso da família e a pouca influência da escola nesse processo de identificação.

## 3.3) O ENSINO DA DITADURA: “MUITO BOM MAS EU NÃO”

“O passado é imprevisível”<sup>29</sup>

**Gráfico 10:**



Uma coisa fica muito evidenciada nas falas dos professores em relação ao ensino da ditadura uruguaia: quando puder, é melhor evitar lecionar o tema da ditadura na aula. Isso tem relação com a análise que realiza Maria Paula GONZALEZ (2008) quando afirma que

*Lo que parece evidente es que, si la escuela tradicionalmente acogió entre sus funciones la formación de una conciencia nacional a través de la glorificación del pasado nacional, la conmemoración del pasado reciente, donde ya no hay héroes sino víctimas, le provoca más incomodidad y problemas. La escuela no parece habituada a las controversias y la enseñanza de la historia tampoco está acostumbrada a que el sentido sobre lo que pasó no esté fijado de manera definitiva.*

Essa análise que realiza González tem relação com a própria laicidade no Uruguai? Sim, por isso num debate sobre “*Contenidos de la Educación en*

<sup>29</sup> Citado por ROSA, Alberto 2007, p.54.

*Derechos Humanos*” (MEC 2006, p. 45), um palestrante afirmou que essa ideia que permeia toda a discussão sobre o ensino da ditadura no país:

Para educar en y para los derechos humanos se debe revisar la noción de laicidad. Históricamente, el principio de laicidad ligado a los principios varelianos, fue entendido en contraposición a lo religioso. Otras lecturas lo han visto como neutralidad o asepsia de posturas discordantes. Así planteada la laicidad no contribuye a la educación en y para los DDHH.

E, poderia se agregar, muito menos para que os professores se motivem em ensinar a ditadura militar. É assim que a grande maioria dos docentes respondeu ante a pergunta *“ensinou ditadura na aula?”*: *“Si, la di un año pero fue en las últimas clases. Alcancé a hacer una cronología y periodización del período. No llegué a trabajarlo mucho”*; outra professora disse que *“Si, hace como cinco años pero muy por arriba porque terminaba el año y no tenía tiempo de profundizar”*; na mesma situação uma outra afirmou *“Lo trabajé una sola vez y en corto tiempo. Por lo general no llego a trabajarlo porque se me va el año porque el programa es muy largo y esos temas están siempre al final”*. Ou mais radical ainda um professor afirmou que *“Nunca lo he dado porque, porque suelo no terminar los programas (me aqueja lo que Bloch llama de ‘obsesión por los orígenes’)”*.

Isso permite verificar na realidade, que para o caso uruguaio a seguinte afirmação que GONZÁLEZ (2008) estudando as particularidades do caso argentino, tem absoluta concordância.

*El ordenamiento cronológico del curriculum de historia parece seguir siendo el criterio principal para la selección de contenidos entre los docentes que expresan ‘no llegar a la historia reciente’. La persistencia de este criterio cronológico podría estar ligada a evitar el pasado más cercano aunque ningún testimonio lo declare abiertamente.*

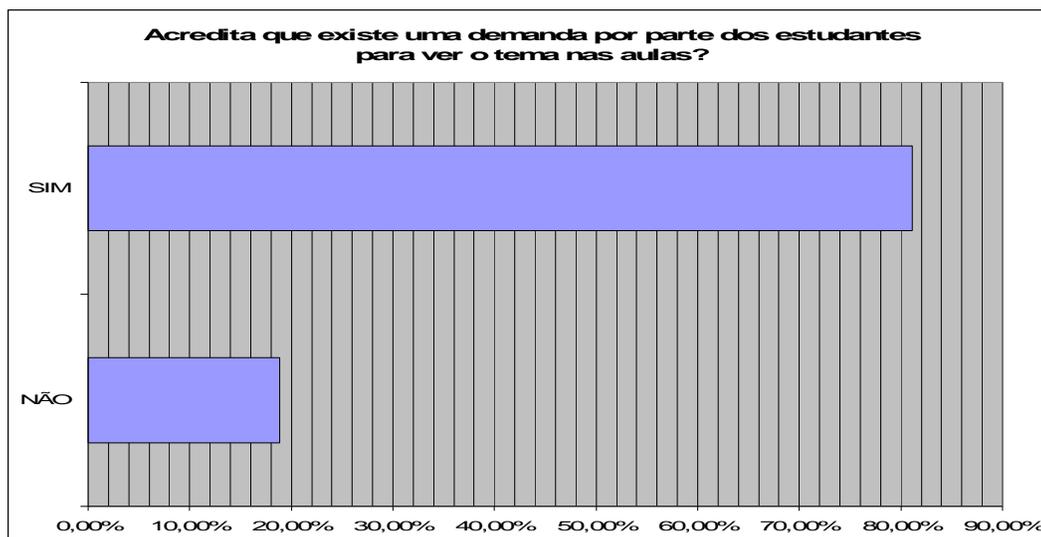
Outro assunto no qual existe unanimidade nas respostas, está relacionado à existência de uma demanda por parte dos estudantes para que o tema

apareça nas aulas. Os professores, que no geral se queixam do desinteresse ou falta de motivação nos alunos, respondem diferente quando consultados sobre a relação entre os estudantes e o ensino da ditadura. Por exemplo, uma professora manifestou que *“Si, les encanta. Es un pasado que está muy presente, que les llega por todos lados... creo que los hace sentirse más partícipes de una discusión presente en la sociedad, que ellos en sí no vivieron pero que los roza por todos lados”*. Ou respostas ainda mais eufóricas como *“les apasiona, desde el comienzo del año preguntan cuándo lo vamos a dar”*. Todas estas respostas cheias de entusiasmo se contradizem porque a maioria deles não ensina nas aulas esse tema requerido pelos estudantes. Por exemplo, uma professora que acredita que *“si”*, existe essa demanda de parte dos estudantes logo depois afirma em relação ao questionário *“no contesto la 22 y siguientes preguntas porque no trabajé el tema más que lateralmente”*.

Outra visão sobre essa demanda dos estudantes procura retirar intensidade da mesma. Um professor admite que o reclamo por estudar o tema *“existe aunque creo que más fundada en curiosidad por hablar de lo ‘prohibido’ y por que cotidianamente escuchan reclamos de que el tema debe ser aclarado, que por curiosidad por comprender lo que realmente ocurrió”*.

É isso mesmo o que outra professora percebe quando os estudantes pedem para saber sobre o tema, essa necessidade de “morder” a maçã proibida, de conhecer aquilo que todo mundo fala que não se deveria falar *“En general suelen tener interés en el asunto, fundamentalmente en la medida que es un tema que está rodeado de un halo de misterio a nivel social”*.

Gráfico 11



Consultados os professores sobre quais são os aspetos dentro da ditadura militar que mais interessam aos alunos *“La violencia en general”* é a resposta mais ocorrente. Em particular todo *“...lo relacionado a los derechos humanos, aunque a veces desde una perspectiva algo morbosa que es necesario trabajar”*.

Também outra professora assinala que os *“movimientos subversivos y el tema de la tortura les apasiona”*, tanto que um docente acrescenta o tema de *“las desapariciones, los derechos humanos”* como parte central da demanda por cohecer o tema.

### 3.3.1 As maiores dificuldades para concretizar a laicidade.

Diante do ensino da ditadura militar, a laicidade fica evidenciada como um conceito “disciplinador”, como esse “holograma do poder” sempre presente, indefinível e ameaçante sobre a prática docente. Termina sendo esse conceito - utilizado no sentido conservador - o maior condicionante para evitar que o tema seja visto nas aulas.

Definido tacitamente como ensinar temas que levem a um conflito (menos ainda na história nacional) termina por refletir a ideia de uma sociedade que não aceita o conflito e representa o que Marilena CHAUI (2001. p.15) identifica como uma “sociedade autoritária”.

Falando da realidade brasileira (mas com enorme utilidade e sintonia com a uruguaia) afirma que *“Nossa sociedade possui um modo peculiar de evitar o trabalho dos conflitos e das contradições sociais, econômicas e políticas como tais, uma vez que conflitos e contradições negam a imagem mítica da boa sociedade indivisa, pacífica e ordeira”*.

A partir dessas análises de CHAUI (2001, p 59) surge outra possível aproximação para o tema do laico nas aulas de história. Aparece assim uma contraposição entre o “conhecimento” que se move na região do instituído e o “pensamento” que se situa na do instituinte<sup>30</sup>. Em tanto que os políticos dos partidos tradicionais confundem conhecimento com pensamento, os professores parecem manifestar nas suas respostas que jamais se poderia violar a laicidade fazendo pensar aos estudantes.

Os professores se dividem em duas opiniões contrapostas entre os que acham que o tema da ditadura realmente faz mais complexo manter a ideia de

---

<sup>30</sup> Segundo CHAUI (2001, p. 59) “Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos ou idéias que constituem o saber estabelecido. Pensar é enfrentar pela reflexão a opacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser formulado e que não está dado em parte alguma, mas precisa ser produzido pelo trabalho reflexivo, sem outra garantia senão o contato como a própria experiência”.

laicidade nas aulas, e os que acham que é o mesmo que outro tema qualquer. Os primeiros são maioria afirmando que *“... hay una carga valorativa y afectiva importante”* e isso vão contra o conceito que têm da laicidade.

Concretamente, surge assim uma das explicações de porque são tão minoritários os professores que abordam o tema nas aulas. Uma professora diz em relação à laicidade que *“Si, es difícil por algo casi nadie lo da, somos pocos los que nos animamos, además está al fin del programa y pocos llegan”*.

Um professor assinala o peso da subjetividade, e com isso a impossibilidade aqui evidenciada de ser neutro ou objetivo já que *“cuesta mucho mirar ‘de afuera’ algo en lo que estuviste inmerso. Esto puede ser también un aspecto a aprovechar, por ejemplo para enriquecer el relato”*.

No entanto, outra professora marca além do tema da subjetividade o problema da falta de um discurso um pouco mais consensuado ante a existência de duas visões em confronto, por isso afirma que

Si es un tema complicado por como se dio todo el proceso en Uruguay, y porque hay dos visiones bien marcadas y opuestas sobre el tema. No caer en un enfrentamiento entre bueno y malos, entre culpables e inocentes es difícil. Sobre todo porque es un tem que uno tiene muy presente y porque hay vivencias familiares muy próximas... De todas formas hay cosas que no se pueden relativizar, hay temas en los que se tiene que ser muy claro, como la violación de los derechos humanos. Ahí no hay tamiz posible.

Outros professores afirmam que, por diversos motivos, dá no mesmo dar o tema da ditadura ou qualquer outro. Por exemplo um professor nascido no ano de 1972 afirma que *“Por mi edad y vivencias en la dictadura casi nulas en general me resulta un trabajo similar al del resto de los temas de historia nacional”*. Outra professora se mantém fiel à sua ideia de objetividade e esclarece que *“en general no siento dificultades al tratar ningún tema. En todo caso habrá algunos en que el relevamiento historiográfico suponga un mayor*

*trabajo en la medida que se puede hacer necesario abordar desde perspectivas diversas”.*

Diferentes medos, desafios e também motivações particulares são ditas pelos professores consultados sobre o que implica dar a ditadura militar. Um dos docentes falou que os desafios têm relação com o *“Manejo de las fuentes-como las orales.. y manejar temas con preconceptos muy fuertes traídos desde lo personal y lo familiar de los alumnos...”*. Também assinalou ter medos ante o tema em particular por *“las reacciones a nivel familiar de los alumnos”*, de modo que as motivaciones ficam relacionadas com *“trabajar con una situación sin cerrar”*.

Outra professora, que só tem seis anos lecionando, afirmou que o tema fica motivante porque *“Hay que aprovechar que es un tema pasado-presente... Es como hacer meta-história, reflexionar sobre lo metodológico, sobre la construcción de relatos”*. Também afirmou ter receios, embora nada tenham em relação com a laicidade senão com *“No estar lo suficientemente preparada... Cuando di el tema en el Liceo 34, mis alumnos eran todos más grandes que yo y me hablaban, recuerdo una veterana, sobre las marchas cañeras... algunos sabían más que yo de los hechos de los hechos que les contaba!”*.

Justamente outra docente assinala como dificuldade a *“bibliografía aunque ahora es más abundante...”* e admite que o difícil não é *“la postura didáctica... sino los sentimientos que este tema en particular tiene para nosotros(...) dejar afuera broncas y sentimientos”*.

Outra professora que se define como militante de um partido tradicional afirma que o maior temor dela é *“De herir a alguien, de meter la pata, si algún pariente fue muerto por tortura o preso”*. Por isso e com evidente influência

ideológica afirma que ensina o tema *“cronológicamente, porque uno de los errores más frecuentes es decir que los Tupamaros lucharon contra la dictadura, cuando ya estaban derrotados y en la cárcel o exiliados...”*.

Por último, uma professora com mais de dez anos de experiência docente afirma que *“Temí poder generar alguna reacción de padres... (investigación, sumarios, etc.). Es difícil trabajar así, pensando que por cualquier opinión uno puede ser denunciado”*. Embora esses temores em relação ao tema afirma que *“Decidí trabajarlo porque es el episodio reciente más postergado de las aulas, es como un tema tabú,... porque es un deber nuestro y un derecho de los alumnos conocer su pasado y porque es una manera de prevenir hacia adelante”*.

Neste capítulo, ficou expresso que, para a maioria dos professores, a noção de laicidade termina sendo condicionadora de qualquer tipo de mudança no ensino da história. Em concreto, a chegada da história recente às aulas fica fortemente condicionada pelo temor e os cuidados que se devem tomar diante da noção majoritária sobre o que é ser laico numa aula de história. A ditadura militar é um tema que por suas características, oferece maiores temores olhando desde a “noção mágica” e vigilante da laicidade.

No entanto, a situação não é tão monolítica como no caso dos políticos dos partidos tradicionais, e alguns professores visualizam que essa noção conservadora pode ser uma armadilha que não permite realizar seu trabalho em liberdade. Nenhum deles fala de *medo*, embora a laicidade como algo indefinível esteja presente em todos os momentos da aula como uma sombra que segue ao docente. Uma grande diferença com relação aos políticos fica expressa na evidente consideração do aluno como sujeito ativo que a maioria absoluta dos

docentes manifesta. O vínculo na aula mostra uma evidente diferença com a visão do “estudante esponja”, que aceita e incorpora tudo o que o professor pensa e fala.

Nas concepções sobre a história ensinada, a maioria dos professores cai na contradição de aceitar que não se pode ser neutro nem objetivo, mas dever-se-ia (para poder ser laico) mostrar “todas” as visões historiográficas que existem sobre os temas que se estuda na aula.

## **RETOMANDO, PROJETANDO E PROPONDO.**

A pretensão de incorporar a história recente uruguaia ao currículo escolar desatou uma forte discussão que deixou descobertas diferentes visões e usos tanto sobre a “disciplina história” como sobre os processos de ensino-aprendizagem em geral. Ao mesmo tempo, esses debates permitem analisar como o conceito de laicidade tem se transformado em uma noção totalmente descolada de seu sentido original (vinculado com evitar o ensino de dogmas religiosos nas aulas) re-significando-se num “formato político” que une o conceito à ideia de um ensino objetivo e neutro.

Por isso mesmo o “uso” dessa noção resultou ser a chave que permitiu adentrar-se nas análises dos diferentes “usos da história ensinada” e das visões que se tem “de” e “desde” os diferentes sujeitos que compõem o processo de ensino-aprendizagem.

Por um lado, os políticos tradicionais consideram “laica”, e por isso mesmo aceita, uma história sem conflito, linear, nacionalista e liberal (e claro que objetiva e neutra), que respeite a suposta “tabula rasa” que representa o estudante.

Os professores se dividem entre alguns temores para evitar problemas por confrontar com essa visão “aceita socialmente” da laicidade, e terminam por “institucionalizar-se”, aceitando essas regras para o ensino; outros já visualizam a armadilha de uma pretendida objetividade ou neutralidade.

A relevância desta pesquisa está determinada por ser a laicidade um conceito tão indefinível como sutilmente condicionador das práticas, sujeitos e saberes para o ensino da história no Uruguai. Em concreto, a evidência pedagógica de que a educação é um ato político não tem ainda uma aceitação generalizada no Uruguai. Isso está também mediatizado pelo conceito de laicidade e seu significado mais difundido de “neutralidade”.

Por isso um dos objetivos tácitos deste trabalho é a possibilidade de deixar aberta uma aproximação a um conceito de laicidade que surja à luz das últimas pesquisas sobre educação e da renovação epistemológica da história como da ciência em geral. Um conceito de laicidade que se reformule para que a própria disciplina história tenha muito mais relação com a argumentação entre diversos enfoques, do que com uma falsa objetividade.

Se isso não acontecer, as possíveis renovações do ensino da história vão ficar sempre muito restritas aos desejos conservadores de que tudo fique numa suposta cronologia de fatos que permita ensinar tudo. Como aconteceu com a história recente, qualquer outra mudança que se procure implementar vai cair nas redes tradicionalistas da indefinível denúncia de “violar a laicidade”.

Deve ficar expresso que o objetivo desta pesquisa não é questionar o conceito de laicidade em si, mas sim uma visão conservadora do mesmo, que condiciona a renovação do ensino da história. A laicidade que surgiu em defesa dos sujeitos contra a imposição autoritária da Igreja, perdeu seu sentido libertador em troca de uma definição muito mais retrograda.

Os dois grupos analisados (políticos e professores de história) diferem em seus enfoques sobre as práticas, os sujeitos e os saberes que se mobilizam e interagem na prática educativa. Os diferentes olhares (quanto ao que vem e de

onde vem) sobre esses três aspectos levam a uma contraposição entre os temores, as expectativas e as possibilidades numa aula de história.

O desafio de que Uruguai comece a rediscutir a partir de novos ângulos este conceito seria um fator importante de contribuição desta pesquisa. É por isso que a mesma deveria adentrar-se pelo menos em dois novos aspectos. Por um lado, pesquisar sobre como os estudantes aprendem a história recente para “definir” sobre a notória diferença que apresentam os políticos com a crença num “estudante esponja”, comparando com a pouca influência que suas aulas têm na formação política dos estudantes, segundo os professores.

Numa outra linha de pesquisa, seria muito útil para visualizar mais profundamente esta discussão, “históricar o conceito de laicidade” no Uruguai. Ver como foi e é que os diversos contextos políticos e sociais determinaram o significado de uma noção tão influente na cultura política e educativa do país.

--- o0o ---

A partir do que foi expresso anteriormente, se procurou pesquisar sobre as dificuldades e motivações para o ensino da história recente no Uruguai. Em primeiro lugar se pode definir que as primeiras ainda são muito mais determinantes que as segundas e, nesse sentido, o “uso” (e o “senso comum”) que implica o conceito de laicidade resulta fortemente determinante para as possibilidades da incorporação do tema (e em grande medida de inovação na didática da história em geral). Não porque o conceito seja em si conservador, mas porque uma visão conservadora do mesmo tem se imposto na cultura política e educativa uruguaia. Apesar disso, as diferenças nos olhares entre políticos e professores mostram que estes últimos estão empurrando muito

devagar uma outra visão, que vem tendo muita dificuldade de ser majoritária dentre eles mesmos, e muito mais ainda na sociedade.

Deve ficar claro, mais uma vez, que (como “bom uruguaio”) o trabalho afinal pretende apresentar uma visão muito positiva do conceito na sua concepção libertadora, embora hoje esteja sendo usado para impor questões retrógradas às que se pretende mostrar e discutir. A partir dos condicionamentos que o conceito de laicidade impõe para o ensino da história recente, se sintetiza o núcleo dessa visão retrógrada.

Uma das pensadoras que mais tentou o arriscado desafio de definir no Uruguai o que significa “laicidade” em seus vínculos com a educação foi a *maestra* Reina Reyes nos anos 70. Já desde o começo do capítulo que trata do tema, apresenta o que poderia representar um exagero... ou um “uruguáismo”, quando afirma que: *“Tal vez no exista palabra em nuestro idioma que genere más enconadas oposiciones ideológicas que la palabra laicidad...”* (REYES 1972, p. 65).

O conceito de laicidade tornou-se, no Uruguai (embora seja uma contradição histórica), um conceito sagrado, venerado por tudo o mundo e que ninguém se atreve a mexer com ele nem para defini-lo. Tornou-se parte central da “gramática escolar” uruguaia que pode ser definida como *“el conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas durante años; un concepto que permite explicar cómo la escuela incorpora, rechaza, modifica o distorsiona los cambios y las reformas”* (GONZALEZ, 2008).

Essa presença cotidiana e onipresente de um conceito que carece de uma definição clara permite que o mesmo seja utilizado para todo tipo de fins. Por exemplo, no capítulo III deste trabalho, foi apresentado o uso que os políticos

dos partidos tradicionais fazem da laicidade como um *“holograma do poder”*, um panóptico, pretendendo cumprir nas aulas uma função controladora sobre a função docente.

Dessa maneira os professores sentem-se parte de uma instituição em que, como a “escola pública uruguaia”, existe a exigência de respeitar o conceito de laicidade. Isso resulta central para merecer tanto o respeito público como para adquirir uma particular “legalidade” na sua função.

Esse cenário por trás das aulas, que representa a “instituição”, termina por ser determinante no momento de fazer as escolhas dos docentes de história e para a unanimidade dos professores o conceito de laicidade está presente nas suas aulas por um motivo ou por outro.

Segundo Lúdia FERNÁNDEZ (2005, p. 25), a instituição é *“un conjunto de ordenes que promueven la enajenación del individuo en las características de su grupo y lo empujan a una inserción cultural prefijada a su deseo...”*. Em síntese, fica evidenciado que os professores ingressam a uma “normalidade” já determinada onde “ser” ou “considerar-se” laico ocupa um lugar central e determinante.

Os docentes assumem como uma conduta general e “normal” para sua função própria o fato de terem práticas “laicas”. O vínculo entre essa “normalidade” com a própria “disciplina história” leva a necessidade de adquirir atitudes muitas vezes repetitivas e medrosas como se percebe na angústia da professora que afirma *“Qué historia quiero enseñar, qué historia enseño: allí parece haber um problema. Incomodidad como pocas la de percibir que, tal vez, la historia que realmente enseñono sea la que creo que vale la pena enseñar”*.

Porque a “normalização” das aulas através de uma ideia conservadora da laicidade termina por impulsoanar histórias tradicionais, cronológicas, nacionalistas e dos heróis. Finaliza-se criando uma “natural” ou “normal” e, caso se procure ensinar uma “outra história”, esta perderia a própria qualidade de “ser história” tornando-se política e sobre tudo perdendo as características de ser “laica”. Por isso é que a história recente, com suas características, resulta tão difícil de ser introduzida dentro dos parâmetros da laicidade.

Isso apresenta a forte tensão entre socializar e subjetivizar que o ensino da história contém. Acontece que, como afirma CHARLOT (2005, p. 77), “... o docente é, ao mesmo tempo, um sujeito (com suas características pessoais), um representante da instituição escolar (com direitos e deveres) e um adulto encarregado de transmitir o patrimônio humano às jovens gerações (o que é uma função antropológica)”. A partir disso o pesquisador francês conclui que educar não é uma “*tarefa serena*”, já que os professores levam consigo ao mesmo tempo uma forte legitimidade como transmissores de humanidade, mas também se sentem fortemente ameaçados, injustamente suspeitos e culpabilizados “*pois são, por as própria situação, tomados em um conjunto de imposições contraditórias e de tensões que os fragilizam... que formam parte da própria situação de ensino*”. Tal vez em Uruguai, o ocultamento de essas contradições e tensões da educação trás uma ideia de uma atividade pura e sem conflitos se chame “laicidade”. Ou melhor, uma visão conservadora (e majoritaria) da laicidade.

A laicidade, numa primeira instância, apresenta ser um tema filosófico-sociológico que parece ter muito vínculo com discussões sobre modernidade / pós-modernidade. Em um primeiro momento no sentido de até onde o Estado

tem direito a procurar formar um tipo de cidadãos, e até onde o sujeito tem direito a ser uma individualidade por cima dos supostos interesses coletivos que o Estado representa.

No entanto, não é isso o que aqui resultou mais importante já que o que interessou discutir foi o conceito de laicidade como parte da “gramática escolar” e em relação com as bases dos processos de ensino-aprendizagem e com o ensino da história em particular.

Por trás das noções de laicidade se pode procurar responder a complexa pergunta de “porque é necessário aprender história?” Na pesquisa ficou estabelecido que os políticos tradicionais sabem muito bem para que serve aprender história, ou pelo menos, para que deveria servir. E os professores sabem? E os estudantes?

--- o0o ---

Para analisar as noções de laicidade em relação ao ensino de história pode-se fazer uma aproximação entre os aspectos educativos que apresenta CHARLOT sobre o conceito de “sentido do aprendizado” e o conceito de “consciência histórica” de Jorn RÜSEN.

Por um lado para CHARLOT o “sentido” é uma construção mental realizada internamente por uma pessoa ante uma situação de comunicação que lhe permite vincular essa experiência com outras anteriores. Essa construção de sentido inclui necessariamente uma mobilização interna do indivíduo que estará condicionada por afetos e representações prévias.

Na ação educativa de ensino-aprendizagem, são os alunos que constroem os sentidos, e nem os docentes nem os políticos poderão efetivamente saber quais foram e o que farão com os mesmos. Uma coisa

parece ser evidente: não há duas construções de sentido iguais. Por isso como afirma SCHON (1988, p. 47) as características da prática educativa são de fenômenos complexos, incertos, instáveis e com conflito de valores.

Se ser laico consiste em respeitar ao aluno como sujeito, é importante lembrar a definição de “educação” que apresenta CHARLOT para ver as tensões que existem detrás dessa definição do laico. Em primeiro lugar a educação procura a “humanização” (tornar-se um ser humano), em segundo lugar a “socialização” (tornar-se membro de tal sociedade ou cultura) e por último uma “singularização” (tornar-se um sujeito original, que existe em um único exemplar – independentemente de sua consciência como tal). Nesse sentido a educação sempre resultaria laica por essência e não laica também por essência, entre o respeito ao sujeito e a socialização que se tensiona numa relação entre alguém que quer ensinar e alguém que necessariamente deve querer aprender.

As discussões sobre a laicidade no ensino da história surgem porque as três dimensões antes mencionadas não são tão complementares nem harmônicas quando vão para a prática educativa. No Uruguai, segundo as discussões dos capítulos anteriores, esse conflito educativo pode-se chamar “laicidade”, ou pode-se sintetizar, nas discussões sobre as noções de laicidade.

Os professores sofrem pressões e auto - pressões por privilegiar mais uma ou outra dessas dimensões que formam a prática educativa, e isso tem muita relação com noções sobre o que é laico. Justamente questiona e analisa CHARLOT (2005, p. 78) sobre se o professor

deve, pois, aceitar em sua sala de aula uma aluna que esteja como o que chamamos véu islâmico? Sim, por respeito às especificidades culturais. Não, pois esse véu atinge a dignidade a dignidade das mulheres, portanto do ser humano. Mas, sim, aceitar, pois essa jovem tem o direito, como o sujeito, de escolher e de afirmar seus valores religiosos. Na verdade, não, pois ela não pode ter escolhido livremente usar o símbolo

de sua submissão. E podemos continuar assim nessa partida de pingue-pongue entre humanização, socialização, subjetivação...”

Ninguém que eduque deixa de pretender deixar uma marca no outro e ninguém que esteja na escola deixa de estar lá para aprender coisas novas. A educação procurar mudar ao sujeito, influir no sujeito, transforma-o e aqui é que nenhuma educação pode ser neutra, desinteressada ou objetiva. O respeito ao sujeito passa por intentar fazer-o parte de uma herança humana na qual sua individualidade vai ficar (embora ele não quiser) inserta de alguma maneira.

Mas a socialização não vai conseguir ser tão arbitrariamente (no sentido de exclusividade e imposição) realizada pela escola. Isso porque o peso da singularidade está sempre presente, e não se vai à escola para aprender, mas para continuar aprendendo. Por isso, todos somos 100% social e 100% singular. O interessante disso é que quando somar 100% social com 100% singular, o resultado não é 200%, o resultado ainda seria 100% (CHARLOT, 2005 p. 27). Por isso, a escola é laica e não laica por essência, sociabiliza e individualiza.

Pelo contrário, uma educação que esquece a função de “singularizar”, de formar sujeitos, e que ensina a repetir e a colar, a respeitar a figura do professor como algo indiscutível seria a base de uma educação radicalmente anti-laica que pretende a submissão dos sujeitos através da instituição.

O que resulta importante destacar é que nos estudos feitos pela equipe de CHARLOT (2005, p. 52), essa é a visão que a escola ensina de si mesma e a que muitas vezes os alunos e público em geral têm da instituição<sup>31</sup>. A maioria

---

<sup>31</sup> Bernard Charlot dirige o grupo de pesquisa ESCOL que desde ha 18 anos realiza pesquisas sobre a relação com o saber que tem os jovens em diversos países do mundo. Numa pesquisa realizada em bairros sub-urbanos de Paris o investigador conclui que “É raro os alunos que não tem sucesso dizerem, quando

dos alunos manifesta terem a ideia de que o “bom estudante” é aquele que faz exatamente o que o professor pede e, é importante salientar, que quem ensina isso é a própria escola.

O pesquisador francês afirma que *“se fôssemos perguntar aos alunos das classes populares o que é ser bom aluno, eles responderam: ‘um bom chega à escola na hora certa e levanta o dedo antes de falar na sala de aula’ e nada mais. Eles definem um bom aluno sem falar que ele aprendeu muitas coisas. O aluno dá uma definição do aluno que não inclui o saber. Não foi a família que ensinou isso. Foi a escola. Foi a escola que acabou dizendo ao aluno que o mais importante não é aprender coisas, que o mais importante é passar de ano e obedecer as regras da escola. E é na escola que se aprende isso”*.

Talvez a escola em geral, e em particular para nosso interesse, a história ensinada, devam reconhecer que ainda têm uma forte inércia do estilo tradicional de viés positivista e isso é o maior perigo para uma sistemática violação da laicidade. Porque esse ensino nem respeita, nem leva em consideração, ao aluno pretendendo impor uma educação bancária (no sentido freiriano), sem interesse pela mobilização interior do sujeito nem na consideração das diversas consciências históricas que existem em interrelação mútua na prática educativa.

Por isso, Marc FERRO (1989, p. 108) se interrogava sobre a maneira pela qual a história ensinada na escola é realmente apreendida e que marcas ela deixa perguntando-se “terão os conhecimentos históricos a mesma significação para todos? Sua lição será a mesma para todos?”.

Respondendo a partir do conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen a resposta seria negativa. Isso ocorre porque o processo de mobilização interno

---

falam da escola, que é preciso refletir. Na escola, é preciso ouvir... Aprender na escola é ouvir e repetir” (CHARLOT, 2005 p. 52).

é único e tem relação com experiências vividas e representações do sentido do tempo.

Essa necessidade surge da procura se conhecer a si mesmo e aos outros no tempo e isto surge através de uma discussão intersubjetiva, ou seja, entre sujeitos que interpretam, sentem e agem de forma particular. Nesta visão, tanto docente como aluno são sujeitos ativos no momento de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem da história.

--- o0o ---

É interessante ver que o conflito com a história recente teve seu alvo no sistema educativo - com a história ensinada - e não na produção historiográfica. Aparentemente, no Uruguai atual, ninguém se atreveria a discutir publicamente que a história não trata de certezas sobre um passado que não muda até que novos dados sejam descobertos. Pelo contrário, em teoria, todo mundo aceitaria que ante um mesmo fato histórico podem existir diferentes narrativas. Os historiadores podem divergir nos seus olhares numa sociedade democrática... Mas os professores de história podem também, como funcionários do Estado?.

Essa explícita aceitação da validade de versões diferentes como algo genuíno no conhecimento histórico não apareceu em nenhum dos políticos dos partidos tradicionais, e sim em vários professores, e isto é central no sentido de conhecer as diferentes concepções sobre a laicidade e o ensino da história. Está em direta relação com a necessidade de conhecer não só as opiniões substantivas, que refletem tanto os políticos como os professores, mas também sobretudo poder descobrir as ideias "*meta-históricas*" que os mesmos levam em consideração no momento de opinar. Ou seja, para poder entender o que se

entende por laico deve-se entender a contraposição de interesses que envolvem a história ensinada e os “usos” que se fazem da mesma.

Embora possa parecer uma simplificação extrema, fica a impressão de que as diversas noções de laicidade, que não incluem nenhum tipo de discussão nem aprofundamento, terminam por significar que “laico é o que eu gosto”, e a “violação da laicidade” é que alguém fale o que eu “não gosto”. Assim se entende que uma professora fale que não gostava dos professores que “bajaban línea em las clases”, mas agrega que “tuve algún professor con esa actitud pero como compartíamos la misma visión no me molestaba”.

Por isso o debate sobre a história recente foi em primeiro lugar político, e em segundo lugar educativo. Foi mais político que educativo, primeiro pelo silêncio público que os docentes tiveram frente ao tema. Lendo as respostas dos questionários, se pode interpretar que o silêncio tenha como transfundo o fato de não sentirem mesmo a necessidade de participar já que, em última instância, as coisas se definem na aula e com eles como atores.

Também foi sobretudo político porque os partidos intentaram impor sua visão no parlamento e qualquer triunfo ou derrota não teria nada a ver com a educação e sua realidade, e sim com triunfos partidários. Sobre o silêncio docente frente ao tema, a professora Ana ZAVALA escreve que *“No es por ser aguafiestas, pero tenemos bastantes evidencias de que la enseñanza de la Historia (como la de cualquier otra asignatura) expresa primero al profesor que dicta y después al programa”* (2003, p. 7).

No entanto, o debate teve muito haver com a educação porque mostra uma imagem dos docentes, uma imagem da história ensinada e gera um forte clima de desconfiança com os professores. Uma espécie de *panóptico*

*foucaultiano* fica formado para que os docentes de história sempre se sintam vigiados, deixando criada uma forte autocensura diante de temas que poderiam levar a problemas devido a (in)definição da laicidade.

Esse panóptico fica em estreita relação com temas vinculados com a uniformizante história nacional que ficou fortemente questionada a partir das características da história recente. A pesquisadora Marilena CHAUI (2001, p. 51), examinando as ideias que nortearam as reformas de ensino na década de 90, afirma que no caso brasileiro (e aplicável para o uruguaio)

...percebemos que três delas nunca foram abandonadas nos sucessivos remanejamentos educacionais. Foram sempre mantidas aquelas ideias que vinculam a educação à segurança nacional, ao desenvolvimento econômico nacional e a **integração nacional. Enquanto a ideia de segurança deixa nítida a dimensão política da escola, sendo freqüentemente substituída no ensino primário e médio, pelas de civismo e brasilidade...** (destaque nosso).

Que o ensino da história na educação formal tem como objetivo a uniformização da nacionalidade parece outra das banalidades das que fala Bernard Charlot. Esse fenômeno tem a ver com o que se denomina "*usos públicos da história*". Essa sensação de estar obrigado com a construção do sentimento nacional continua sendo majoritária dentro das respostas dos professores. Um deles fala, sem aclarar sobre se coincide ou não com o mandato, que acredita que "*es inevitable en tanto pesa sobre las ciencias sociales - y en especial sobre la historia - la función histórica de formar ciudadanos "adecuados al sistema"*".

Existem duas visões que se contrapõem entre as falas dos políticos de partidos tradicionais e os docentes ,que em primeiro lugar deixam presente a ideia de que, como afirma Marc FERRO (1989, p.2)

...a história é uma disputa. Certamente, controlar o passado sempre ajudou a dominar o presente... a história é vigiada.... o político e o Estado

não são os únicos a colocar a história sob vigilância. Também o faz a sociedade, que, por sua vez, censura e autocensura... que possa comprometer a imagem que uma sociedade pretende dar de si mesma.

Os políticos dos partidos tradicionais, diferentemente da grande maioria dos professores entrevistados, pretendem manter uma história “naturalizada” que evite toda análise em particular as que apresentem conflitos nacionais, mostrando uma história quase sem sujeitos, mais vinculada com o institucional que com a sociedade.

Por isso, é que os políticos apresentam aos professores como “*servidores públicos*”, coisa que lembra a escrita de FERRO (1989, p. 12-13) quando afirmava a existência de uma “*história institucional*” que resumia sua função a “*inventariar e classificar os arquivos do Rei, do Sultão ou da Corte dos Han para dar à instituição uma memória, uma argumentação, uma defesa (...) o historiador glorificava a nação (...) assim nasceu a função e depois o ofício...*”.

Interessante é que ante a crescente autonomia e profissionalização dos historiadores relativa ao poder estatal, os professores de história têm ficado muito mais no foco dessa pretendida “história institucional”. Ou, como afirma FERRO (1989, p. 13) analisando a função política e social da história: “*quanto mais ampla é a difusão do saber, mais rigoroso é o controle sobre a produção histórica...*”. O que se quer expressar é que esta visão tradicional de uma história “uniformizante” marca justamente um ensino da história “não laico”. Esta visão de ensino tem uma descrição analítica feita por Peter LEE (2001 apud MEDEIROS, 2006, p. 83), que argumenta que existe um uso da história ensinada

*que eu chamaria de uma visão ‘comum’. Defendida por muitos políticos e por grande parte do público, considera o ensino da história importante somente enquanto um meio em direção a outros fins importantes, tais*

*como: criar cidadãos patrióticos, estimular posturas políticas desejáveis ou assegurando compromisso com grupos religiosos.*

Em evidente oposição com essa visão sobre a “disciplina história”, surge outra que respeita o sujeito como portador e re-criador do saber que recebe na escola ou fora dela. Por isso, é também uma “educação histórica mais laica” já que permite uma maior liberdade para com o sujeito por considerá-lo portador de desejos, visões, crenças.

Embora para o senso comum pareça um paradoxo, uma história nacionalista, institucionalizada e uniformizante termina sendo uma história anti-laica. O conflito com a história recente nas aulas tem como eixo e uma das principais críticas a perda do objetivo de consolidar uma imagem feliz e complacente da Nação. Segundo a professora ZAVALA (2003, p. 5), isso tem relação com que *“...la historiografía, está avanzando a posos agigantados en todos los sentidos menos en el de contribuir a consolidar la Nación tan inocente y acríticamente como en los años del ‘origen’”*.

--- o0o ---

A partir do anterior é que o trabalho se atreve a propor uma atualização do conceito de laicidade através de um olhar diferente a partir do diálogo na sala de aula e as novas visões sobre o conhecimento que apresenta a ciência na atualidade.

Em primeiro lugar é a partir da visão que se tem dos sujeitos participantes no processo de ensino-aprendizagem da história que surgem diversas visões sobre os objetivos que a história ensinada tem na escola. Por um lado, uma visão “positivista” ou “tradicional” fica concentrada em ver qual foi o “resultado concreto”, os fatos que os alunos aprendem ao finalizar o curso, em tanto que

outra visão (laica... segundo estamos propondo) se preocupa por ver o desenvolvimento e os significados que a disciplina história ofereceu aos estudantes.

As visões sobre a disciplina história e a laicidade apresentam duas posições diferentes também sobre a relação entre sujeitos e instituições e entre sujeito e os vínculos com a história (ou com a consciência histórica) nos processos de ensino e aprendizagem.

Por um lado, como foi visto, os políticos dos partidos tradicionais manifestam nas suas falas a ideia de um “estudante esponja” que reflete exatamente a mesma que CHARLOT (2005 p. 29-30) descreve numa pesquisa já citada realizada com famílias pobres da França quando afirma que

*...na mente do aluno, na lógica do aluno das famílias populares, quem é o ativo no ato de ensino-aprendizagem é o professor... Se o professor explica bem, o aluno saberá; se o professor não explica bem, o aluno não saberá. A responsabilidade é do professor... Na lógica deles, o professor introduz, de uma forma quase física (material), o saber na cabeça do aluno. A cabeça do aluno é como um gravador: o professor fala, a cabeça grava. A lógica do aluno é a lógica da transmissão direta.*

Por isso se pode afirmar que essa visão é também uma visão com forte aceitação social e que os políticos a utilizam como imagem de um poder que os professores teriam para fazer lavagem celebrar nos seus alunos, ou, como fica melhor no Uruguai: violar a laicidade.

Nessa visão, a escola é um lugar para ouvir, não para refletir, um lugar para responder com exatidão e não para se questionar e duvidar. Ou seja, que a visão que os políticos manifestam tem relação com uma visão determinada da escola e seu funcionamento e dos estudantes e professores e suas atitudes que também tem uma forte aceitação social. Manifestam uma visão mecânica, onde desaparece a ideia de sujeitos nas escolas e onde a relação ensino aprendizagem é causal e direta: o que o professor fala é acreditado e

incorporado pelo aluno. Afirma Ana ZAVALA que seria como pensar que assim como

*Los físicos descubren las leyes y los ingenieros las aplican para construir puentes más largos o más seguros, o represas más impresionantes, o edificios más audaces. Los químicos y los biólogos descubren cómo se comportan los microbios y los médicos ‘aplican’ esos conocimientos para ‘lograr’ vencer a las enfermedades y curar a los enfermo.*

Então, com ironia, mostra como não pode acontecer o mesmo quando se trata de uma relação entre sujeitos afirmando que

*Los psicólogos descubren las maneras en que el aprendizaje se produce, y entonces los maestros y profesores ‘aplican’ esos conocimientos para ‘lograr’ que los alumnos aprendan. Todo andaría muy bien, si no fuera que entre la resistencia de materiales, microbios, los antibióticos y los alumnos hay alguna diferencia que vale la pena tomar en cuenta a la hora de elaborar alguna teoría respecto de la cuestión”. (ZAVALA 2005, p.14).*

Pelo contrário, na visão da maioria dos professores ficava bem clara a existência, e a importância, de serem sujeitos os que participam do processo de ensino e aprendizagem da história escolar. A conclusão a que chega CHARLOT (2005, p. 77) nas suas pesquisas, já não sobre o que pensam os alunos, mas sobre o que acredita que realmente acontece na sala de aula, é que “*É o mestre que tem o saber e o poder, mas é o aluno que detém a chave última do sucesso ou do fracasso do ato pedagógico*”.

Pode-se afirmar que na relação de ensino-aprendizagem, se produz uma interação em que as duas partes, a partir do que são, mudam na relação com o outro. O processo de ensino-aprendizagem é então numa parte compartilhado e numa outra única para cada um dos que compõem a relação, por isso a relação é sempre essencialmente laica e essencialmente anti-laica. Só pode se mudar o sujeito se ele quiser e sempre o objetivo é procurar que algo mude no sujeito. Apesar disso, deve ficar estabelecido que a chave última é do sujeito que está

aprendendo, porque em última instância *“el aprendizaje es una consecuencia directa de la actividad de estudiar, y no de la enseñanza”* ZAVALA 59

Os professores manifestam por unanimidade nas suas respostas a importância do diálogo nas aulas de história, como uma prática laica de respeito aos sujeitos ou, como fala uma professora, como uma “forma de rebajar las posibilidades de adoctrinamiento porque... los chicos estan muy contestadores”.

Outra professora assinala que o dialogo deve ser laico, no sentido de que “el profesor no trate de imponer sus ideas pensando que son las únicas válidas. Que los alumnos vean que la democracia es confrontar diferentes ideas y no llegar a un consenso, ni terminar peleados, capaz que en la discusión cada uno sale más fortalecido en sus ideas opuestas”. Em tanto que outra das ideias que surgiu nas entrevistas foi a necessidade de dialogar para cumprir com o *“desafío de ponerse en el lugar del outro”*

Num livro compilado por Ana ZAVALA e Magdalena SCOTTI (2005) reunindo narrações de professores de história sobre diversas experiências nas aulas, a professora KEIM (2005, p. 48) afirmou que

Todo aprendizaje relevante es en el fondo un proceso de diálogo con la realidad social y natural o con la realidad imaginada. En la escuela se aprende una cultura socialmente seleccionada y la interacción con la misma será productivo desde el punto de vista educativo, cuando el alumno se introduzca en un proceso de diálogo creador, aceptando y cuestionando, rechazando y asumiendo.

Essas diferentes visões sobre a relação entre sujeitos na sala de aula terminam por determinar também todo o conflito que essa prática supõe. Como já expressamos na discussão sobre a “totalidade”, segundo Bernard CHARLOT (2001, p. 25), o individuo não pode *“apropriar-se da integralidade do mundo (tudo o que o homem construiu, em diversos tempos, em diversos lugares, sob*

*diversas formas, ao longo da história). Apropriar-se do mundo é, portanto, construir-se um mundo (a partir daquele que preexiste)”.*

Ou seja, o pesquisador francês procura colocar ao sujeito que aprende no centro do processo onde seus desejos, sua mobilização interior e seus conhecimentos prévios adquiridos nas suas relações humanas determinaram sua aprendizagem em diálogo com o professor na sala de aula.

Isso implica para a didática em geral, e para a didática da história em particular, que não se considere o sujeito de aprendizagem (o Eu epistêmico) como imediatamente dado, mas sim como uma certa postura de um sujeito envolvido tanto em relações de desejo como relações sociais e institucionais. É por isso que alguns aprendem e outros não aprendem com o mesmo professor e na mesma sala de aula, por isso é que seguramente não todos votarão o mesmo partido político, por isso é que todos os alunos serão socializados e singularizados ao mesmo tempo na escola.

Uma das professoras afirmou quando foi consultada sobre a influência que os professores tiveram na vitória eleitoral do *Frente Amplio* que

Creo que es asignarles demasiado poder. Es como cuando se habla de que los médios de comunicación son el cuarto poder, los docentes de história son el quinto? Creo que es subestimar la riqueza de las relaciones interpersonales de nuestros alumnos, quienes tienen más referentes que nosotros, hasta es posible que hablen más de história y política fuera de la clase de história que dentro.

Por isso é que a proposta de uma revisão da noção de laicidade fica aqui considerada como um problema que permita rediscutir a mesma didática da história. Para que a discussão não ficasse só na ponta de um iceberg muito maior, resulta interessante extrapolar as restritas preocupações de uma didática tradicional que só se preocupe por “como” se ensina a história, rumo às

motivações mais amplas sobre os interesses e os usos sociais do ensino da História e a natureza mesma do saber.

O grupo GEDHI propõe (CERRI, 2005c) uma definição da didática da história que sobrepassa amplamente as preocupações por procurar “métodos” ou “técnicas” de ensino da história chegando, como pretendeu-se nesta pesquisa, até ver o uso público da história ensinada. Como afirma CERRI (2005c) pesquisar quais são

as pressões sociais por significados históricos a ensinar para as novas gerações, definidos em consensos sociais... a Didática da História assume muito mais a feição de uma teoria geral do aprendizado histórico, que deve transcender as relações escolares até para que seja possível melhor entendê-las, que a feição de uma teoria do ensino.

Os conceitos de consciência histórica (RÜSEN 2001, 2007, 2007b) e de “relação com o saber” (CHARLOT) junto com os depoimentos e declarações de políticos dos partidos tradicionais e professores de história sobre a incorporação do ensino da história recente, procuraram elucidar sobre os mecanismos de permanência e inovação no ensino da história em Uruguai que se podem sintetizar em um conceito composto de diversas noções: a laicidade.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, María Ernestina. “**¿Ciencias sociales sin proceso histórico? Análisis crítico de los nuevos contenidos básicos comunes de ciencias sociales para educación general**”, en Entrepasados N°8. Buenos Aires, 1995.

AMEZOLA DE, Gonzalo. “**Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente**”. Entrepasados. No 17. Buenos Aires, 2000.

AMEZOLA DE, Gonzalo. “**La historia que no parece historia. La enseñanza escolar...**”. Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales. Enero-Diciembre, No 8. Mérida, Venezuela, 2003.

ANEP. **Introducción y materiales de apoyo**. Montevideo, 2006. Em <http://www.anep.edu.uy/historia/>. Revisado em agosto 2008.

ARREGUI, Roque. “¿Conocimiento o ignorancia de la historia?”. **La República**. Montevideo, No 2378. 21 novembro de 2006

ASCHHEIM, S.E. “**¿Reconcibiendo el holocausto?**”. En Finchelstein, Federico (ed.) “Los alemanes, el holocausto y la culpa colectiva”. Eudeba, Buenos Aires. 1999.

BARDIN, Laurence. “**Análise de conteúdo**”. Edições 70. Lisboa, 1977.

BOTINELLI, Oscar. “**Sistema de partidos em relação com o sistema democrático**”. En “Los partidos políticos frente a los retos del siglo XXI”. CEE/1815. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo, 2004.

BÚSQUEDA. “La oposición cuestionó proceso de selección de historiadores que capacitarán docentes para enseñar historia reciente”. Montevideo, 23 de janeiro de 2006.

\_\_\_\_\_ “En 1973 ‘todos los partidos’ veían a los militares como sus ‘posibles aliados’ y EEE.UU. fue clave en caída de la dictadura”. Montevideo, 24 de agosto de 2006. Pág. 52.

\_\_\_\_\_ “Blancos dicen que el gobierno quiere enseñar historia reciente con ‘fines electorales’ y lo asocian con lo que hizo Perón y Castro. Colorados en contra de enseñar hechos demasiado cercanos”. Montevideo, 31 de agosto de 2006. Pág. 4.

\_\_\_\_\_ “El oficialismo respaldó a Demasi antes los cuestionamientos de blancos y colorados por sus interpretaciones históricas”. Montevideo, 31 de agosto de 2006. Pág. 4

CAETANO, Gerardo. “**Identidad nacional e imaginario colectivo en Uruguay. La síntesis perdurable del Centenario**”. Em CAETANO, Gerardo e ACHUGAR, Hugo (comp.). “Identidad uruguaya: ¿mito, crisis o reafirmación?”. Ediciones Trilce, Montevideo, 1992.

CAETANO, Gerardo. RILA, José. “**Breve historia de la dictadura**”. EBO, Montevideo, 1987.

CAMARA DE REPRESENTANTES. Diario de sesiones No. 3268. Montevideo, 5 de julho de 2005. Disponível em [www.parlamento.gub.uy](http://www.parlamento.gub.uy). Acesso em 10 dez. 2008.

CAMPOS, Edson. CURY, Maria. “**Fontes primarias: saberes em movimento**”. Revista da Faculdade de Educação. V.23. No 1 e 2. São Paulo. Janeiro/Dezembro, 1997.

CARDOSO, José Carlos. “Nuevos dichos de Demasi reavivan discrepancias con los partidos tradicionales”. **El Espectador**. Rocha. 09 novembro de 2006.

\_\_\_\_\_ “El fin de la laicidad”. **El Espectador**. Rocha. 24 enero de 2007.

CARRETERO, Mario (2007), ROSA, Alberto. GONZÁLEZ, Ma. Fernanda. “**Ensinar história em tempos de memória**”. Em Ensino da história e memória colectiva. Artmed, Porto Alegre.

CERRI, Luis Fernando. “**Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história**” Revista de História Regional 6(2): 93-112, 2001.

\_\_\_\_\_ “**Didática da história: uma geografia do saber histórico nas sociedades**”. Em Arias Neto, Jose Miguel (org.) “Dez anos de pesquisa em ensino de história”. Londrina, AtritoArt, 2005.

\_\_\_\_\_ **“A didática da história para Jorn RÜSEN: uma ampliação do campo de pesquisa”** XXIII Simpósio Nacional de História. “História: guerra e paz”. Londrina, PR, 17 a 22 de julho de 2005(b). ISBN 85-98711-03-9 (CDROM).

\_\_\_\_\_ **“Didácticas públicas de la Historia: demandas sociais, políticas de Estado e usos da história no Brasil contemporâneos”**. X Jornadas Interescuelas / Departamentos de História. Rosário, 20 al 23 de septiembre de 2005(c).

\_\_\_\_\_ **“Usos públicos da história no Brasil contemporâneo. Demandas sociais e políticas do Estado”**. Revista Araucaria, Número 15, 2006.

\_\_\_\_\_ **“Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapas do tempo: história do ensino da História e didática da História”**. In: MONTEIRO A.M.; GASPARELO A.M.; MAGALHÃES M.S. (org.). Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas. Mauad X, Faperj, Rio de Janeiro, 2007.

CHARLOT, Bernard. **“A mistificação pedagógica. Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação”**. Editora Guanabara, Rio de Janeiro, 1986.

\_\_\_\_\_ **“Os jovens e o saber. Perspectivas mundiais”**. Artmed, Porto Alegre, 2001.

\_\_\_\_\_ **“Relação com o saber, formação dos professores e globalização. Questões para a educação hoje”**. Artmed, Porto Alegre, 2005.

\_\_\_\_\_ **“A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber”**. Revista Brasileira de Educação v.11 n.31 Rio de Janeiro jan./abr, 2006.

\_\_\_\_\_ **“La relación com el saber. Elementos para una teoría”**. Ediciones Trilce, Montevideo, 2006 (b).

CHAUI, Marilena. **“Escritos sobre a Universidade”**. Editora Unesp, São Paulo. 2001.

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

COMISIÓN DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA CAMARA DE REPRESENTANTES. Versão taquigráfica No. 788 da reunião realizada no dia 4 de outubro de 2006. Montevideu. Disponível em [www.parlamento.gub.uy](http://www.parlamento.gub.uy). Acesso em 10 dez. 2008

COMISIÓN PERAMENTE DE EDUCACIÓN. Diario de sesiones. No 20. Tomo 22. Montevideu, 15 de fevereiro de 2007. Disponível em [www.parlamento.gub.uy](http://www.parlamento.gub.uy). Acesso em 10 dez. 2008.

CORREO DE LOS VIERNES. **“Imprescindible: Un manual de laicidad”**. Montevideu, 15 de julho de 2005.

\_\_\_\_\_ **“Educar o adoctrinar”**. Montevideu, 01 de setembro de 2006

\_\_\_\_\_ **“La historia del otro lado”**. Montevideu, 15 de setembro de 2006.

\_\_\_\_\_ **“Los ataques a la laicidad”**. Montevideu, 15 de setembro de 2006.

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

CULLEN, Carlos. **“Perfiles ético-políticos de la educación”**. Paidós, Buenos Aires, 2004

\_\_\_\_\_ **“Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación”**. Paidós, Buenos Aires, 2005.

DEMASI, Carlos. **“La dictadura militar: un tema pendiente”**. En Rico, Alvaro (comp.) **“Uruguay: cuentas pendientes. Dictadura, memoria y desmemorias”**. Ediciones Trilce, Montevideo, 1995.

\_\_\_\_\_ **“La enseñanza del pasado reciente: los límites de la utopía varelana”**. Em **“Memoria social. Fragmentações y responsabilidades”**. Ediciones Trilce, Montevideo, 2001.

\_\_\_\_\_ **“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, 2004.

\_\_\_\_\_ **“La lucha por el pasado. Historia y nación en Uruguay (1920-1930)”**. Ediciones Trilce, Montevideo, 2004(b).

\_\_\_\_\_. **“Los artilugios de un debate”**. Entrevista realizada por ALVEZ, Federico em Semanário Brecha, 16/12/2005.

\_\_\_\_\_ Entrevista en Radio El Espectador. (22/9/06). Em [www.espectador.com.uy](http://www.espectador.com.uy). Montevideo, 2006.

\_\_\_\_\_ **“El debate sobre la historia reciente en Uruguay”**. Sem editar. Texto cedido pelo autor. Montevideo, 2007

EL ESPECTADOR. **“Entrevista con Francisco Gallinal: Demasi está descalificado para preparar abordaje de la historia reciente”**. 29 de agosto de 2006. Disponível em [www.espectador.com.uy](http://www.espectador.com.uy). Acesso em 10 dez. 2008.

\_\_\_\_\_ **“Entrevista con Luis Lacalle Pou: Blancos pedirán explicaciones por texto de historia reciente”**. 22 de janeiro de 2007. Disponível em [www.espectador.com.uy](http://www.espectador.com.uy). Acesso em 10 dez. 2008.

\_\_\_\_\_ **“Entrevista con Jorge Amorim Batlle”**. 4 de setembro de 2007. Disponível em [www.espectador.com.uy](http://www.espectador.com.uy). Acesso em 10 dez. 2008.

EL OBSERVADOR. **“Polémica sobre la dictadura, EE.UU. y Wilson Ferreira. El Codicen al Parlamento”**. Montevideo, 29 de agosto de 2008.

EL PAIS. **“La enseñanza de la historia”**. Montevideo, 22 de janeiro de 2006. Pág. 6.

\_\_\_\_\_ **“Libro del Codicen carga contra gestiones de los ex-presidentes”**. Montevideo, 21 de janeiro de 2007. Pág. 10.

\_\_\_\_\_ **“Denuncian texto del Codicen por subjetivo y piden aclaración”**. Montevideo, 22 de janeiro de 2007. Pág. 8.

\_\_\_\_\_ **“Alumno del Liceo 18 interrogado por su filiación colorada”**. 9 de dezembro de 2007. Disponível em [http://www.elpais.com.uy/07/12/09/pnacio\\_318458.asp](http://www.elpais.com.uy/07/12/09/pnacio_318458.asp). Acesso em: 10 dez. 2008.

\_\_\_\_\_ **“La laicidad moribunda”**. 18 de dezembro de 2007. Disponível em [http://www.elpais.com.uy/07/12/18/predit\\_320003.asp](http://www.elpais.com.uy/07/12/18/predit_320003.asp). Acesso em: 10 dez. 2008.

EQUIPOS MORI. **“Se me olvidó que te olvidé. A golpe de memoria”**. Revista Riesgopaís. 26/06/2003. Montevideo, 2003

FERNANDES BENTACOURT, Circe Maria. **“As ‘tradições nacionais’ e o ritual das festas cívicas”**. Em O ensino da história e a criação do fato. Ensino Contexto, São Paulo, 1994.

FERRO, Marc. **“A história vigiada”**. Martins Fontes Editora. São Paulo, 1989.

FINCHELSTEIN, Federico. **“El debate Godhagen en contexto. Memorias colectivas y representaciones críticas”**. En “Los alemanes, el holocausto y la culpa colectiva. El debate Goldhagen”. Eudeba, Buenos Aires, 1999.

FINOCHIO, Silvia. **“Entradas educativas en los lugares de la memoria”**. En LEVIN e FRANCO (coomp.) “Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción”. Paidós, Buenos Aires, 2007.

FONTANA, Josep. **“La historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica”**. Crítica, Barcelona, 1992.

\_\_\_\_\_ Entrevista de Jorge Halperin. Clarin, Buenos Aires, 13 de diciembre de 1998 .

FRANCO, Marina. LEVIN, Florencia. **“El pasado cercano en clave historiográfica”**. En LEVIN e FRANCO (coomp.) “Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción”. Paidós, Buenos Aires, 2007.

FUCH, Jack. **“Nosotros los sobrevivientes, no somos normales porque somos normales”**. Entrevista realizada por Sergio Guelerman em “Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio”. Editorial Norma, Buenos Aires, 2001.

GALLINAL, Francisco. **“Historia oficial”**. El País. Montevideo. 9 setembro de 2006.

GARCIA, Alem. **“¿Nueva historia oficial?”**. Montevideo, 31 de agosto de 2006. Disponível em <http://alemgarcia.com>. Acesso em 10 dez. 2008.

GONZALEZ, Maria Paula. **“Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente: entre el curriculum y el contexto”**. Revista Práxis Educativa, v 3, n1, pág. 17-28. janeiro-junho de 2008.

GUELERMAN, Sergio. **“Escuela, juventud y genocidio”**. Em “Memorias en presente. Identidad y trasmisión en la Argentina posgenocidio”. Editorial Norma, Buenos Aires, 2001.

HABERMAS, Jurgen. **“Goldaghen y el uso público de la historia. ¿Por qué el Premio Democracia para Daniel Goldaghen”**. En Finchelstein, Federico (ed.) “Los alemanes, el holocausto y la culpa colectiva”. Eudeba, Buenos Aires, 1999.

HOBBSAWM, Eric. **“Historia del siglo XX”**. Editorial Crítica. Barcelona, 1996.

\_\_\_\_\_ **“Cuando la pasión ciega la historia”**. El Clarin. 2 de abril, Buenos Aires, 2000.

HUYSEN, Andreas. **“En busca del tiempo perdido”**. Revista Puentes. Número 2. Buenos Aires, 2000.

JELIN, Elizabeth. **“La conflictiva y nunca acabada mirada sobre el pasado”**. En LEVIN e FRANCO (coomp.) “Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción”. Paidós, Buenos Aires, 2007.

KAUFMANN, Carolina. **“El fuego, el agua y la historia. La dictadura en los escenarios educativos: memorias y desmemorias”**. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2007.

KOSELLECK, Reinhart. **“Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos”**. Contraponto e Editora PUC Rio, Rio de Janeiro, 2006.

KUNZLE, María Rosa. **“O ensino da história e o conceito de Nação: elementos da consciência histórica de jovens do ensino médio”**. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Paraná – Curitiba, 2003.

LACALLE, Luis Alberto. Sem título. Em **“Los partidos políticos frente a los retos del siglo XXI”**. CEE/1815. EBO. Montevideo, 2004.

LA DIARIA **“La historia en la mira”**. Pág 10-11. Montevideo, 29 de agosto de 2006.

LA REPUBLICA. **“Demasi no debatirá con el Partido Nacional sobre história reciente. Blancos convocaran a Brovetto y al Codicen”**. Montevideo, 29 de agosto de 2006. Pág. 2.

\_\_\_\_\_ **“Gallinal pide sustituir al historiador Demasi”**. Montevideo, 29 de agosto de 2006. Pág. 2.

LA TRIBUNA POPULAR, Montevideo, 5/02/1932, p.8.

LAVILLE, Christian. **“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, 1999.

LEE, Peter. **Walking backwards into tomorrow. Historical conscieusness and undertanding history**”. Trabalho entregue no Encontro Anual da Associação de Pesquisa Educacional Americana. Nova Orleans, 2001.

\_\_\_\_\_ **“Em direção a um conceito de literacia histórica”**. Educar em Revista. Número Especial. Editora UFPR. Curitiba, 2006.

LE GOFF, Jacques. **“A visão dos outros: um medievalista diante do presente”**. Em CHAVEAU e TETARD (org.). “Questões para a história do presente”. Edusc, Bauru, SP, 1992.

LEY 15.739. **Ley de emergência para la enseñanza**. Ministerio de Educación y Cultura, 1985.

MAHIA, José. **Cartas de los lectores**. Semanario Búsqueda, Montevideo. 31-08-06, Pág. 43.

MEC (Ministerio de Educación y Cultura). **“Hacia un plan nacional de educación en derechos humanos”** PNUD, Dirección de Derechos Humanos do MEC. Montevideo, 2006.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio. **“Manuais didáticos e formação da consciência histórica”**. Educar em Revista, Especial, Editora UFPR, Curitiba, 2006.

MORAES FERREIRA, Marieta de. **“História, tempo presente e história oral”**. Topoi, Rio de Janeiro, 2002.

MUDROVCIC, María Inés. **“Algunas consideraciones epistemológicas para una História del Presente”**. Revista Hispania Nova, Número 1, 2000.

NADAI, Elza. **“O ensino da história e a ‘pedagogia do cidadão’**”. Em AA.VV. **“O ensino de história e a criação do fato”**. Ensino Contexto, São Paulo, 2ª edição, 1994.

PACIEVITCH, Carolina. **“Nem sacerdotes, nem guerrilheiros: professores de história e os processos de consciência histórica na construção de identidades”**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná, 2007.

PIGNA, Felipe. **“La letra con sangre entra”**. Em **“Memorias en presente. Identidad y trasmisión en la Argentina posgenocidio”**. Editorial Norma, Buenos Aires, 2001.

PITTALUGA, Roberto. **“Miradas sobre el pasado reciente argentino. Las escrituras en torno a la militancia sesentista”**. En LEVIN e FRANCO (coomp.) **“Historia reciente: perspectivas y desafios para un campo en construcción”**. Paidós, Buenos Aires, 2007.

POLLAK, Michael. **“Memória, esquecimento e silêncio”**. Estudos históricos. No 3. São Paulo, 1989.

QUATTROCCHI-WOISSON, Diana. **“Los males de la memoria. Historia y política en la Argentina”**. Emece editores, Buenos Aires, 1995.

REMOND, René. **“O retorno do político”**. Em CHAVEAU e TETARD (org.). **“Questões para a história do presente”**. Edusc, Bauru, SP, 1992.

RICO, Alvaro. **“La dictadura, hoy”**. Em **“El presente de la dictadura. Estudios y reflexiones a 30 años del golpe de Estado en Uruguay”**. Ediciones Trilce. Montevideo, 2004.

\_\_\_\_\_ **“Como nos domina la clase gobernante. Orden político y obediência civil em la democracia posdictadura. Uruguay 1985-2005”**. Ediciones Trilce, Montevideo, 2005.

RIOUX, Jear-Pierre. **“Pode-se fazer uma história do presente”**. Em CHAVEAU e TETARD (org.). **“Questões para a história do presente”**. Edusc, Bauru, SP, 1992.

RODRIGUEZ, Julio. **“Reflexiones sobre História y Política”**. En “Los partidos políticos frente a los retos del siglo XXI”. CEE/1815. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo, 2004.

RÜSEN, Jorn. **“A razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica”**. Editora da UnB. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **“Reconstrução do passado. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica”**. Editora da UnB. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **“História viva. Teoria da história III: formas e funções do conteúdo histórico”**. Editora da UnB. Brasília, 2007(b).

SABATO, Hilda. **“Saberes y pasiones del historiador”**. Em LEVIN e FRANCO (comp.) “História reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción”. Paidós, Buenos Aires, 2007.

SANGUINETTI, Julio Maria. Entrevista do Diário “El Día”, Montevideo. 9/04/1989.

\_\_\_\_\_. **“Memória y política”**. Bitácolra de La República, Montevideu, 28 de dezembro de 2006. Pág. 8.

\_\_\_\_\_. **“La tentación totalitaria”**. El País, pág. 13. Montevideo, 2007.

SIRINELLI, Jean François. **“Ideologia, tempo e história”**. Em CHAVEAU e TETARD (org.). “Questões para a história do presente”. Edusc, Bauru, SP, 1992.

ULRIKSEN DE VIÑAR, Maren (comp.). **“Memoria social. Fragmentaciones y responsabilidades”**. Editorial Trilce. Montevideo, 2001.

ULTIMAS NOTICIAS. **“Piden relevo en comisión de programa de historia. Blancos creen que el profesor Demasi actua con subjetividad”**. Montevideo, 28 de agosto de 2006. Pág. 2.

VARELA, José Pedro. **“La legislación escolar”**. 2ed. Dirección General de Instrucción Primaria. Montevideo, 1910.

YERUSHALMI, Yosef. **“Reflexiones sobre el olvido”**. Em “Usos del olvido”. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, 1998.

ZAVALA, Ana. "Las historias de la historia. Hologramas del poder público". Boletín mensual de la FENAPES. Montevideo, abril, 2003.

ZAVALA, Ana. SCOTTI, Magdalena (comp.). **"Relatos que son teorías. Historias de la enseñanza de la historia"**. CLAEH, Montevideo, 2005.

\_\_\_\_\_ (comp.). **"Una aventura hecha palabras. Yo enseño historia ¿y usted?"**. APHU e CLAEH. Montevideo, 2006.

ZORAIDA VÁZQUEZ, Josefina. **"Textos de historia al servicio del nacionalismo"**. Em "Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica". RIEKENBERG, Michael (comp.). Alianza Editorial / Flacso / Georg Eckert Instituts. Buenos Aires, 1991.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1: QUESTIONARIO MODELO DE ENTREVISTA A PROFESSORES DE HISTÓRIA

**Proyecto de investigación “La enseñanza de la história reciente en Uruguay (2004-2008). Las cuestiones de la laicidad y del saber histórico escolar”.**  
**Programa de Post-graduación: Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (Paraná, Brasil) / Grupo de Estudos em la Didática de la História (GEDHI)**  
**Investigador: Prof. Federico Alvez.**  
**Orientador: Prof. Dr. Luis F. Cerri**

### Estimado profesor:

Este cuestionário consta de perguntas que tratan sobre algunos aspectos de su vida como Professor de História, sobre el saber histórico escolar, la enseñanza de la história reciente y sobre la laicidad. La totalidad de las respuestas son totalmente abiertas y en todos los casos existe la absoluta libertad de ampliar o justificar su respuesta del modo que considere necesario. Desde ya agradecemos su muy valiosa colaboración. Además de esto nos comprometemos a enviar los datos definitivos de la investigación y garantimos el absoluto anonimato de las respuestas.

Federico Alvez

### DATOS PERSONALES

Nombre y apellido:

Edad:

Formación:

Institución en que se formó (año de ingreso y egreso):

¿Dónde trabaja actualmente? ¿Qué grupos tiene?

Se define como militante / simpatizante / votante de algún partido político?  
 Cuál?

Se define como creyente / practicante de alguna religión? Cuál?

Total de años de actuación como profesor de história:

¿Afiliado al sindicato?

Participa de alguna organización social? Cuál?

E-mail:

### PREGUNTAS

1 ¿Cree que la violación a la laicidad es un problema serio en el sistema educativo uruguayo? ¿Por qué?

2 Defina qué es “laicidad” en una clase de historia.

3 Defina qué es “violación de la laicidad” en una clase de historia.

4 ¿El concepto de laicidad tiene más relación con “no enseñar religión” o con “no hacer política en clase” o con ninguna de las dos? Explique.

5 ¿Cómo aprendió a ser laico o como aprendió a no serlo? ¿Cuáles son sus referencias? ¿Cómo las aplica?

6 ¿Influye de la misma manera una “actitud laica” dando clase en un colegio particular que en un liceo público?

7 ¿Alguna vez sintió miedo por recibir, aunque sea mínimamente, una denuncia por violación de la laicidad? Amplie la información.

8 ¿Alguna vez recibió alguna observación, aunque sea mínimamente, por alguien que creyó que usted violó la laicidad? Si la respuesta es afirmativa por favor amplie la información.

9 En alguna ocasión algún alumno dijo para usted “No puede decir eso” o “de ese tema no se puede hablar” o mi madre/padre dice que “Usted no puede decir eso...”. Si la respuesta es afirmativa por favor amplie la información.

10 Señale acciones de su práctica cotidiana que usted considera que benefician la idea de laicidad en las clases. Señale algunas que, presume, pueden perjudicarla.

11 ¿Es posible en una clase de historia ser objetivo y neutro?

Caso de responder “NO” explique ¿Por qué?

Caso de responder “SI” explique ¿Cómo?

12 ¿Su visión política influye en la visión de la historia que enseña? Explique

13 ¿Su visión política partidaria influye en la visión de la historia que enseña? Explique

14 ¿Su visión religiosa influye en la visión de la historia que enseña? Explique

15 ¿Cómo definiría una “historia oficial”?

16 ¿Piensa que en el Uruguay existe, en el momento de enseñar historia nacional (en escuelas y liceos) una “historia oficial”? ¿Por qué?

17 ¿Cree tener una “obligación” con formar una identidad nacional? ¿Por qué?

18 Agregue, en caso de considerarlo necesario, comentarios o aportes al cuestionario.

12 ¿Cuál fue, en su opinión, la influencia de los profesores de historia en la victoria del Frente Amplio en 2004?

13 ¿Cuánto influyó en su visión política electoral las clases de historia que recibió en la escuela y el liceo? Defina esquemáticamente entre MUCHO, BASTANTE, ALGO, POCO o NADA y luego amplie conceptualmente su respuesta.

14 ¿Dónde recibió mayor influencia en su formación política?

15 ¿Dónde recibió mayor influencia en su formación religiosa?

16 ¿Cuanto piensa que sus clases de historia influyen en la opiniones políticas de sus alumnos? Defina esquemáticamente entre MUCHO, BASTANTE, ALGO, POCO o NADA y luego amplie conceptualmente su respuesta.

17 ¿Cree que la historiografía uruguaya está muy politizada partidariamente?

18 ¿Qué significa bajar línea en una clase? Lo hace ¿Cómo? Lo evita ¿Cómo? Recuerda algún profesor suyo que hiciera eso ¿cuál era su actitud como estudiante?

(SEGUNDA PARTE)

19 ¿Cómo visualiza el diálogo e incluso la discusión entre profesor y alumno en una clase de historia?

20 ¿Ha dado dictadura en clase? ¿Cuántos años hace que da el tema en clase? Si nunca lo dio explique ¿por qué?

21 ¿Acredita que existe una demanda de parte de los estudiantes para ver en las aulas el tema de la dictadura militar?

22 ¿Por qué aspectos del período se interesaron más?

21 ¿Hay temas que le sugieren mayor dificultad de ser encajados en su visión de laicidad? ¿Cuáles?

22 ¿Dar historia reciente en clase implica mayor dificultad para cumplir con el principio de laicidad?

Caso de responder "SI" ¿En qué aspectos? ¿Qué prácticas realiza para evitarlo? Caso de responder "NO". ¿Por qué?

23 ¿Que desafíos didácticos presenta enseñar el tema de la dictadura militar que lo distingue de otros temas?

24 ¿Cómo trabajó el tema en clase? ¿Tuvo presente el tema de la diferencia generacional entre usted y los estudiantes? ¿Cómo?

25 ¿Qué actitudes tuvo cuando aparecen las memorias familiares sobre el tema?

26 ¿Qué miedos le generó dar el tema?

27 ¿Qué motivaciones le generó dar el tema?

28 ¿Preparó materiales especiales para abordarlo? ¿Podría describirlos o enviarlos?

## APÊNDICE 2: GLOSSARIO INSTITUCIONAL

**Anep:** Administración Nacional de Educación Pública. Dividida em 4 Conselhos: Primaria, Secundaria, Técnico-profissional e Formação Docente. Têm autonomia técnica respeito ao governo.

**Codicen:** Consejo Directivo Central é autoridade máxima da Anep. Integrado por cinco membros eleitos pelo parlamento. Seu presidente atual é LUIS YARZABAL.

### APÊNDICE 3: PARTIDOS POLÍTICOS, SETORES E ELEIÇÕES

**Foro Batllista:** Sector majoritário dentro do Partido Colorado que tem como líder ao ex-presidente Julio Maria Sanguinetti.

**Partido Colorado:** Fundado em 1836 (como divisa colorada). Historicamente vinculado ao governo: só perdeu quatro eleições (1958, 1962, 1989 y 2004). Vinculado com os sectores urbanos. Liberal por princípios e por isso mesmo heterogêneo: um liberalismo com “características socializantes” marcaram os governos de José Batlle e Ordoñez (1904-1908 /1911-1915) e pelo contrario também um presidente do mesmo partido deu o golpe de estado de “ultradireita” em 1973. Um outro colorado (Julio Maria Sanguinetti) foi o presidente da saída democrática e também da “impunidade”. Quando se fala de uma história oficial se fala de uma “história” colorado. Fortemente secularizador, com exceção de Bordaberry nenhum outro presidente colorado do s. XX foi católico. Define se assim mesmo como o defensor da laicidade. Nas últimas eleições só obteve 10% de votos na mais baixa da sua história.

**Partido Independiente:** Partido que na atualidade só tem um deputado Nacional. Define-se como “esquerda liberal”. No segundo turno, nas últimas eleições (2004) deixou em liberdade a seus votantes.

**Partido Nacional ou blanco:** Também fundado em 1836 (como divisa blanca). Até 1994 tinham em conjunto com o Partido Colorado mais do 80% do eleitorado (e até 1971 mais do 90%). Com bases católicas (é muito mais hispano que o Colorado) e com muito mais votos no meio rural. Foi três vezes governo nacional (1958, 1962 y 1994) e, ao igual que os colorados, dependendo das lideranças de cada momento pode-se vinculá-lo mais com a direita o com o centro político. Hoje é “o partido de oposição” em Uruguai já que obteve um 35% de votos nas últimas eleições e, sobre todo, é governo municipal em vários departamentos do interior uruguaio onde tem maior influência.

**Partidos tradicionais:** O Partido Colorado e o Nacional (o blanco) formam os denominados Partidos Tradicionais. Eternos rivais durante todo o século XIX e boa parte do século XX com o crescimento eleitoral da esquerda votam juntos no segundo turno das eleições de 1999 num fato que faz virar a história política do país. Ambos fazem do sistema político uruguaio junto com o de EEUU e do Reino Unido uns dois mais permanentes no tempo.

**Frente Amplio:** Fundado em 1971 com a liderança do General Líber Seregni (originariamente colorado apresenta renuncia ao exercito sendo General do Batalhão No 1 de Montevideo ao começam as primeiras ordenes de repressão contra sindicatos e estudantes). Num fato muito original se juntaram com programa e candidato único o Partido Comunista del Uruguai, Partido Socialista del Uruguai, Partido Democrata Cristiano, Partido Obrero Revolucionário (trotskista), Movimiento 26 de Marzo (braço político da guerrilha MLN-Tupamaros) e alguns destacados políticos que saíram dos partidos tradicionais

(Zelmar Michelini o mais notório). Com fortes vínculos com a central única de trabalhadores (CNT – hoje trás a ditadura re-fundada como PIT-CNT) e com os mais destacados intelectuais e membros da cultura uruguaia. O golpe de estado de 1973 leva em massa para as cadeias, a morte ou ao exílio a maioria de seus militantes. Restabelecida a democracia, teve uma votação muito fraca em 1984, mas em 1989 ganha a Prefeitura de Montevideo – Tabaré Vázquez del PSU - a qual depois nunca mais perde: 1994, 1999, 2004 esta última com mais de um 60% do eleitorado continua governando Montevideo. Já em 1971 tinha sido maioria nos principais bairros operários da capital onde tem sua base mais forte de votos. Em 2004 ganha as eleições e Tabaré Vazquez se transforma em Presidente do Uruguai ao obter o 51% dos votos no primeiro turno.

#### **Resultados das eleições nos últimos anos:**

1966 16 senadores colorados, 13 partido nacional, 1 comunista (os socialista ficaram sem representação no senado). Ainda não existia o Frente Amplio os partidos de esquerda votavam separados.

1971 13 senadores do Partido Colorado (40,96%), 12 do Partido Nacional (40.19) e 5 do Frente Amplio (18%)

1984: 13 senadores colorados, 11 do Partido Nacional e 6 Frente Amplio.

1989: 12 senadores Partido Nacional, 9 colorados, 7 do Frente Amplio e 2 do Nuevo Espacio (hoje Partido Independente).

1994: 10 senadores colorados, 10 do Partido Nacional, 9 do Frente Amplio e 1 do Nuevo Espacio.

2004: 16 senadores Frente Amplio, 11 Partido Nacional e 3 do Partido Colorado.

#### APÊNDICE 4: A IMPRENSA

Brecha (semanário): Manteve a tradição de Marcha depois de sua clausura pela ditadura. De esquerda independente.

Búsqueda (semanário): Conservador en lo político. Neoliberal en lo económico.

Correo de los Viernes (semanario digital): Vinculado oficialmente ao Foro Batllista (Partido Colorado).

El Observador (jornal): Vinculado ao Partido Nacional e ao Opus Dei.

El País (jornal): Vinculado ao Partido Nacional.

La Diaria (jornal por assinatura): De esquerda independente.

La República (jornal): Vinculada ao Frente Amplio.

Ultimas Noticias (jornal): Ultraconservador vinculado a Seita Moon.

## APÊNDICE 5: POLÍTICOS E AUTORIDADES EDUCATIVAS

ABDALA, Washington: Deputado pelo Partido Colorado. Integrou o Foro Batllista até julho de 2008 onde se declarou colorado “independente”.

AMORIN BATLLE, José: Partido Colorado. Lista 15 liderada por Jorge Batlle Ibañez. Candidato nas internas do Partido Colorado do próximo pelo seu sector.

ARREGUI, Roque: Maestro, Deputado do Partido Socialista (Frente Amplio) pelo departamento de Soriano.

BARBOSA, Oruam: Diretor Nacional de Formação Docente.

BATLLE IBAÑEZ, Jorge. Líder da lista 15. Representante do setor neoliberal do Partido Colorado. Foi presidente do Uruguai entre 1999-2004.

CARDOSO, J.C.: Deputado do partido Nacional pelo departamento de Rocha.

D'ELIA, Lílian: Professora de Filosofia de Ensino Meio. Integra o Codicen.

ETCHEVERRY, Sandra: deputada do Partido Nacional pelo sector Alianza Nacional de Jorge Larrañaga.

FAU, Yamandú: Integrou o Frente Amplio até 1989 quando se incorporou ao Partido Colorado. Foi Ministro de Educação e Cultura entre 1998 ao 2000 no

governo de Julio Maria Sanguinetti e Ministro de Defensa Nacional entre 2002 e 2004 no governo de Jorge Batlle.

GALLINAL, Francisco. Senador do Partido Nacional.

GANDINI, Jorge. Deputado do Partido Nacional.

GARCIA, Javier. Deputado do Partido Nacional.

GARCIA PINTOS, Daniel. Deputado do Partido Colorado. Integra a chapa 152222 a mais de direita do partido. Estreitos vínculos com a ditadura militar. Militante de setores de ultradireita na década de '60.

HACKENBRUCH LEGNANI, Tabaré. Deputado do Partido Colorado pelo Foro Batllista.

HIERRO LÓPEZ, Luis. Ex-vice presidente da Republica entre 1999-2004 no governo de Julio Maria Sanguinetti.

ITURRALDE VIÑAS, Pablo. Deputado pelo Partido Nacional. Integra o Sector Alianza Nacional liderado por Jorge Larrañaga.

LACALLE, Luis Alberto. Líder de um sector do Partido Nacional (Herrerismo). Foi presidente do Uruguai entre 1994 e 1999.

LACALLE POU, Luis. Filho do anterior. Deputado pelo Partido Nacional.

LARRAÑAGA, Jorge. É o outro líder do Partido Nacional pelo setor Alianza Nacional. Foi candidato a presidente nas últimas eleições com um 35% dos votos.

LORENZO, Álvaro. Deputado pelo Partido Nacional.

SANGUINETTI, Julio Maria. Lider do Partido Colorado. Foi duas vezes presidente do Uruguai (1985-1989 e 1994-1999). É o lidero do sector Foro Batllista. Hoje é Senador.

## ANEXOS

## ANEXO 1

### **Sintesis da “ley de educación n° 15739”**

Ley 15.739. Se aprueba Ley de Emergencia para la Enseñanza.

El Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, reunidos en Asamblea General,

DECRETAN:

### **CAPÍTULO I PRINCIPIOS FUNDAMENTALES**

#### **Artículo 1.-**

La enseñanza-aprendizaje se realizará sin imposiciones ni restricciones que atenten contra la libertad de acceso a todas las fuentes de la cultura. Cada docente ejercerá sus funciones dentro de la orientación general fijada en los planes de estudio y cumpliendo con el programa respectivo, sin perjuicio de la libertad de cátedra en los niveles correspondientes.

#### **Artículo 2.-**

Se garantizará plenamente la independencia de la conciencia moral y cívica del educando. La función docente obliga a la exposición íntegra, imparcial y crítica de las diversas posiciones o tendencias que presente el estudio y la enseñanza de la asignatura respectiva.

#### **Artículo 3.-**

Ningún funcionario podrá hacer proselitismo de cualquier especie en el ejercicio de su función o en ocasión de la misma, ni permitir que el nombre o los bienes del Ente sean utilizados con tal fin.

#### **Artículo 4.-**

Ningún funcionario será afectado en sus derechos en función de sus ideas. Los pronunciamientos oficiales de los órganos directivos o consultivos no obstan al derecho de petición ni al ejercicio de la libertad de pensamiento de funcionarios y educandos.

## Anexo 2: Breve cronologia do tema nas mídias e o parlamento

Duas vezes foram convocadas todas as autoridades educativas nacionais ao Parlamento.

- A primeira o dia 4 de outubro de 2006 à Comissão de Educação e Cultura de Deputados. O chamado foi realizado pelos deputados do Partido Nacional Bruno e Iturralde Viñas que manifestaram que o motivo foi “que nos preocuparam as manifestações vertidas pelo professor Carlos Demasi num meio de comunicação, não por seu caráter de docente nem por sua liberdade -que se deve dar para todo cidadão - para expressar o que pensa sobre os fatos que tem acontecido na história recente dos últimos anos senão, sobre todo, por sua posição e responsabilidade por estar ao frente dos Programas de história recente”.

- A segunda foi no dia 15 de fevereiro de 2007 à Comissão Permanente em regime de Comissão Geral pelo motivo da “existência de um Manual de História Recente que será utilizado pelos docentes”. O convocante foi o deputado do Partido Nacional Luis Lacalle Pou e as autoridades que se fizeram presentes foram: el señor Ministro de Educación y Cultura, ingeniero Jorge Brovetto; el señor Subsecretario de Educación y Cultura, doctor Felipe Michelini; y las autoridades del CODICEN, doctor Luis Yarzabal, profesora Lilián D'Elía, maestro Héctor Florit, y química farmacéutica Marisa García Zamora y el Director Ejecutivo, profesor licenciado Oruam Barboza.

16-02-06 Ultimas Noticias (Pág. 4) “Blancos citan urgente al Codicen por história reciente”.

23-02-06 Busqueda (Pág. 10). “La oposición cuestionó proceso de selección de historiadores que capacitarán a docentes para enseñar história reciente”.

19-08-06 Demasi oferece uma palestra no colégio “São Francisco” que gera um artigo na contracapa da semana seguinte em Búsqueda.

24-08-06 Contracapa de Búsqueda que gera a principal discussão. (Pág. 52). “En 1973 ‘todos los partidos’ veían a los militares como sus ‘posibles aliados’ y EE.UU. fue clave en la caída de la dictadura”.

28-08-06 Ultimas Noticias (Pág.2), “Piden relevo en comisión de programa de história. Blancos creen que el profesor Carlos Demasi actúa con subjetividad”.

28-08-06 El País (Pág. 8) “Reclaman remover a profesor por sus valoraciones sobre la história”.

28-08-06. Radio El Espectador. Entrevista con Francisco Gallinal. “Demasi está descalificado para preparar abordaje de la história reciente”.

29-08-06 La Diária (Págs. 10-11). Entrevista con Demasi “La história en la mira”.

29-08-06 El País (Pág. 9) “Gobierno reivindicó la libertade de opinión de Demasi ante críticas”.

29-08-06 La República (Pág. 2) “Demasi no debartirá con el Partido Nacional sobre história reciente”

31-08-06 Búsqueda (Pág. 4) “El oficialismo respaldó a Demasi ante los cuestionamientos de blancos y colorados por sus interpretaciones históricas”.

31-08-06 Búsqueda (Pág. 5) “Blancos dicen que el gobierno quiere enseñar historia reciente con ‘finse electorales’ y lo asocian con lo que hizo Perón y Castro”.

31-08-06 Búsqueda (Pág. 6) “Faltan ‘los consensos necesarios’ para enseñar sobre los hechos políticos de los años ‘60 y el golpe de Estado, dijo Yamandú Fau”.

28-12-06 Bitácora de La República (Pág. 8). SANGUINETTI, Julio María. “Memoria y política”.

18-01-07 Búsqueda (Pág. 9) “El ejército eliminó el concepto de ‘guerra antisubversiva’ y omitió cualquier alusión a la dictadura en su nuevo relato histórico”

21-01-07 El País (Pág. 10) “Libro del Codicen carga contra gestiones de los ex presidentes”.

22-01-07 El País (Pág. 3) “Denuncian texto del Codicen por ‘subjetivo’ y piden aclaración”.

22-01-07 Radio El Espectador . Entrevista con Carlos Demasi. “Hay una mirada paranoica de los trabajos de historia reciente”

18-02-07 El País (Pág. 13). SANGUINETTI, Julio María. “La tentación totalitaria”.