PPGH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTORIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UNIRIO - CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Programa de Pós-Graduação em História

UNIRIO *história*

MARCELO HENRIQUE LEITE

O museu e a escola: o ensino da ditadura militar em aulas de história em São Paulo e Buenos Aires

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUÇÃO EM HISTÓRIA

Marcelo Henrique Leite

O museu e a escola:
o ensino de ditadura militar em aulas de história em São Paulo e Buenos Aires

Tese de doutorado apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em História.

Linha de pesquisa: Patrimônio, Ensino de História e Historiografia
Orientador: Prof. Dr. Marcelo de Souza Magalhães

Rio de Janeiro
2024

Ficha Catalográfica

Leite, Marcelo Henrique
L533 O museu e a escola: o ensino da ditadura militar em aulas de história em São Paulo e Buenos Aires / Marcelo Henrique Leite. – Rio de Janeiro, 20224.
319 p.

Orientador: Marcelo de Souza Magalhães.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em História, 2024.

1. Ensino de História. 2. Museu de História. 3. Ditadura Militar. I. Magalhães, Marcelo de Souza, orient. II. Título.

Marcelo Henrique Leite

O museu e a escola:
o ensino de ditadura militar em aulas de história em São Paulo e Buenos Aires

Tese de doutorado apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em História.

Linha de pesquisa: Patrimônio, Ensino de História e Historiografia

Orientador: Prof. Dr. Marcelo de Souza Magalhães

Aprovado em: 17 de abril de 2024

Banca Examinadora

_____

Prof. Dr. Marcelo de Souza Magalhães– Orientador,
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

_____

Profª. Drª. Angela Maria de Castro Gomes – Examinadora
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

_____

Profª. Drª. Cristina Meneguello - Examinadora
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

_____

Prof. Dr. Luís Reznik - Examinador
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

_____

Profª. Drª. María Paula González - Examinadora
Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS-Argentina)

Dedico esta tese a quem lutou, luta e lutará,
a quem resistiu, resiste e resistirá.
Dedico-a a quem teve, tem e terá, no coração e na mente,
o grito “Ditadura nunca mais!”.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos talvez sejam o elo temporal de uma tese, pois permitem conectar pessoas significativas para a construção desta pesquisa que, por vezes, não se conhecem, mas se unem aqui em frases, parágrafos. Agradecer é o esforço em dar textualidade a uma jornada afetiva. Por essa razão, extrapola-se certa síntese e objetividade.

Em primeiro lugar, agradeço a meu orientador, Marcelo Magalhães. Desde 2016, me ensinou uma das lições mais importantes: acreditar em meu potencial. Se revisito quem eu era antes, não me reconheço; a maneira de Magalhães conduzir os oito anos de orientação tem um peso enorme para quem sou hoje. Para mim, ele é aquele tipo de **professor marcante**, sempre honesto, com considerações gentis, comentários significativos, amabilidade ao apontar as inconsistências, ou a "falta de alma" na escrita. Possui uma capacidade de incentivo e apoio, que foi fundamental para mim. Se deslocou a São Paulo e Buenos Aires para conhecer os museus da pesquisa e assim aprofundarmos os diálogos e discussões. Sempre me dirigi a ele como professor, pois assim ele é para mim. Um raro professor, que tive o privilégio de ter em minha formação como pesquisador.

Ainda nesse cenário carioca, aproveito para agradecer ao grupo de pesquisa "Oficinas de História", principalmente à Helenice Rocha e Alessandra Carvalho, assim como ao grupo de estudos de Patrimônio da Unirio, liderado por Leila Bianchi e Márcia Chuva, que acolheu e discutiu um material inicial sobre a tese e disparou muitas das questões aqui desenvolvidas. Da Unirio, cabe mencionar também a gratidão pelo trabalho da secretaria do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), Priscila Luvizotto. Desde 2016, essa cidade maravilhosa e complexa que é o Rio me oportunizou, para além do mundo acadêmico, amizades de grande estima: o Rafa, a Jamile e a Dani. São três pessoas que me acolheram e que admiro.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa, e pela bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), entre 2022 e 2023, que possibilitou minha estadia na Cidade Autônoma de Buenos Aires, na Argentina.

O período na Argentina foi primordial para o resultado aqui apresentado. Agradeço à recepção de María Paula González, que me deu o suporte necessário para

realizar a pesquisa. Assim como à Alejandra Nafltal que, em 2021, estando à frente da direção do *Museo Sitio de la Memoria ESMA*, firmou um compromisso de me receber na instituição e de contribuir com o que fosse necessário. Nessa temporada em "outro rio" — o da Prata — tive contato com excelentes professoras, às quais cabe reconhecimento: Valentina Salvi, Claudia Feld, Marina Franco, Maria Elida Blasco. Agradeço também a quem me recebeu amavelmente em seus espaços, dispondo-se a dialogar sobre a pesquisa: María Fabiana Elcarte e aos educadores e educadoras do *Museo de la Memoria*, de Rosario; Matía Capra do *Espacio de la Memoria "Ex-Perla"*, de Córdoba. Por outro lado, menos acadêmico, profissional, e mais humano, há o estabelecimento da amizade, do companheirismo e da partilha do cotidiano. Sou grato aos amigos e amigas que as ruas e as cafeterias *porteñas* me proporcionaram. Iza, Rose, Daniel, Mariana, Albertina, Eduardo (o Lalo), Romina. Como disse no palco da *Vuela El Pez,* na Avenida Córdoba, 4379*: "*Meus amigos foram tudo para mim, estávamos longe de nossas famílias, de nossa língua materna, mas eles fizeram tudo ser especial. Sou privilegiado pelos amigos que tenho".

Dedico um agradecimento não menos especial a Maurice Politi. Sua capacidade genuína de articulação e generosidade possibilitou que eu tivesse contato com o *Museo Sitio de la Memoria ESMA* e o *Memoria Abierta*, assim como outros tantos contatos para a realizar a pesquisa. Politi é uma inspiração e agradecê-lo nunca será demais. Cabe agradecer também à Aureli Alcantra, coordenadora do Setor Educativo do Memorial da Resistência de São Paulo, pela recepção, reuniões, contatos *e-mails* que foram fundamentais para a pesquisa.

No âmbito acadêmico, agradeço aos professores e às professoras que me aceitaram em disciplinas na pós-graduação, por fornecerem referências e abordagens para a pesquisa: as professoras Maria Cristina Bruno, Maria Élida Blasco, Sabrina Demarco e Micaela Szeftel, os professores Camilo Vasconcelos e Francisco Régis Ramos, que é uma grande inspiração para meus estudos.

Agradeço a Denise Rolemberg, Keila Grinberg, Helenice Rocha, Francisco Régis Ramos, pela participação no exame de qualificação, que me ajudou a refletir sobre os rumos da tese. Para a defesa, são muitos os agradecimentos: à María Paula González, Cristina Meneguello, Luís Reznik, e Angela de Castro Gomes, pelo aceite em compor a banca examinadora da defesa. É uma honra ter o trabalho lido e arguido por referências na área, e que tanto admiro.

Uma série de trabalhadoras e trabalhadores são parte desta tese. Do Memorial da Resistência de São Paul*o*, as atenciosas Julia Gumieri e Vanessa Miyashiro; do *Archivo Memoria Abierta*, Veronica Torras, que me recebeu cordialmente; Gustavo de Castro, pela orientação de escrita; Duda, pelos dias de trabalho junto a mim no arquivo do Memorial. Durante o doutorado, em alguns momentos me ausentei da função de professor nas escolas que trabalhei, por isso agradeço à Regina, Cleide e Vivian e Claudimir por apoiarem e possibilitarem realizar atividades junto à pós-graduação.

Os anos de pesquisa coincidiram com uma fase turbulenta na ordem pessoal — sobretudo pela tensão imposta pela pandemia da covid-19 e pelo efeito nefasto do governo bolsonaro nas famílias e na ordem social. O trabalho em terapia me proporcionou ferramentas para lidar com as adversidades. Por isso agradeço imensamente à Letícia Silveira, que, entre 2019 e 2021, me ajudou a refletir sobre o espaço que eu queria que o doutorado ocupasse em minha vida, e a Jonhatan Esquivel, psicólogo argentino, que foi peça chave para um processo de mais autonomia e liberdades em minha jornada.

Essa jornada acadêmica não seria possível sem o apoio de amizades de longa data. Elas e eles são parte de um patrimônio de minha vida. Acompanham e aceitam as todas as versões de mim: as que fui, a que sou e as que serei. Juntos, vivemos na pele a célebre música do Emicida, que determina: "quem tem um amigo tem tudo". Obrigado, Maria Rita, Jaca, Davi, Cássia, Claire, Lari, Andi, (Re)nata, Felipe, Evair, Letícia Simão, Bruni, Tobias, Carol, Bea. Cabe fazer uma nota a algumas amigas pela sua participação a(e)fetiva na tese: Nati Sanches; Camila, pelas conversas que não terminaram e por todas as mensagens de apoio e de torcida; Ju, pelos abraços e áudios com reflexões sobre a vida e a pesquisa; As *pimpas*, Bia e Gabi, pela amizade, a cama, o sofá e o carinho em me receber em São Paulo para a pesquisa.

Por fim, minha família. O doutorado coincide com um momento peculiar em nossa história. A vida nos convocou a construir novas relações, para que da chuva nascessem orquídeas. Florescemos dos momentos incertos e aqui estamos. Agradeço, em especial, à minha mãe Terezinha, uma mãe latino-americana, que assim como muitas *madres*, ama, luta, apoia e escolhe todos os dias ser transformada pelo amor; à minha irmã Mariana, que tanto admiro, minha referência quando o assunto é seguir em frente e aceitar a beleza que é deixar florescer nossa essência natural; e ao meu cunhado, Rique, um amigo que tenho grande carinho.

Construir uma tese não é uma tarefa fácil. O que a torna menos difícil é contar com pessoas à nossa volta. A todas e todos, meu muito obrigado.



A colagem digital foi produzida pela artista Marianna Viana em parceria comigo, autor desta tese. Sua função é a de abrir o trabalho, como um elemento substitutivo de uma epígrafe, comum em textos acadêmicos. O ponto de partida da artista foi a leitura da conclusão deste trabalho. Desse modo, foi desenvolvido uma proposta visual que combinasse elementos essenciais desta pesquisa. As mãos representam a ação humana de enquadramento da memória. Elas manuseiam uma moldura que remete a uma recorrente prática museológica: a exposição de artes visuais. Emolduradas, estão duas fotografias das fachadas dos edifícios, referindo-se aos anos em que esses espaços serviram à repressão durante ditaduras. Hoje, foram convertidos nos museus que são cenários de estudo da tese: O Memorial da Resistência de São Paulo e o *Museo Sitio de la Memoria Esma*. Em primeiro plano, destaca-se uma mochila. Ela é um elemento comum ao cotidiano de estudantes, docentes e, no caso, a mim, pois ao longo da pesquisa sempre estive com uma nas costas. Uma das primeiras ações de uma visita educativa a um museu é acomodar mochilas e bolsas de estudantes antes de ingressas nas exposições. Da mochila, pululam cravos vermelhos, que assumem duplo sentido: recorrer a um símbolo usual da luta contra autoritarismos e do florescer de ideias e perspectivas, que se levam como bagagem após visitas a museus. O recorte de imagens de olhares, representam uma das formas de interação de estudantes, educadores do museu e docentes. A não identificação de quem pertence os olhares remetem a uma obra da argentina Graciela Sacco: ao usar olhares, busca que o espectador se pergunte quem é quem, ao passo que quem observa também é observado. Essa perspectiva leva a um elemento central da tese que é a capacidade de as visitas educativas afetarem a todos que estão envolvidos no momento em que elas ocorrem.

Resumo

LEITE, Marcelo. *O museu e a escola*: o ensino de ditadura militar em aulas de história em São Paulo e Buenos Aires. 2024. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

A tese aborda a interseção entre ensino de história, memória social e museologia. Seu objetivo é entender o papel que museus de história ocupam no ensino da ditadura militar. Os museus escolhidos para o estudo são: O Memorial da Resistência de São Paulo (Br) e o *Museo Sitio de la Memoria ESMA* (Arg). Assim, por meio de uma perspectiva comparada, criou-se uma metodologia desenvolvida em três etapas: (1) compreensão da história dos museus; (2) identificação do trabalho desenvolvido em visitas educativas por funcionários da instituição; e, por fim (3) mapeamento dos usos docentes. A tese está dividida em duas partes: *o museu* (com capítulos que discutem a criação das instituições e suas exposições) e *a escola* (com enfoque nos usos docentes dos museus nas aulas de história). O trabalho busca fortalecer o ensino de história no enfrentamento de problemáticas do passado recente, explorando temas ainda pouco abordados, como narrativas históricas escolares e o uso dos museus no ensino.

Palavras-chave: Ensino de História; Ditadura Militar; Memória Social; Museu de história.

Resumen

LEITE, Marcelo. (2024) *El museo y la escuela: la enseñanza de la dictadura militar en las clases de historia de São Paulo y Buenos Aires*. Tesis Doctoral. Universide Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Esta tesis aborda la intersección entre la enseñanza de la historia, la memoria social y la museología. Su objetivo es comprender el rol de los museos de historia en la enseñanza de la última dictadura. Los museos elegidos para el estudio son: *El Memorial da Resistência de São Paulo* (Br) y el *Museo Sitio de la Memoria ESMA* (Arg). Desde una perspectiva comparativa, se desarrolló una metodología en tres partes: (1) comprensión de la historia de los museos; (2) identificación del trabajo realizado en las visitas educativas por el personal de la institución; (3) mapeo de los usos realizados por los profesores. La tesis se divide en dos partes: el museo (con capítulos que abordan la creación de las instituciones y sus exposiciones) y la escuela (con especial atención a los usos pedagógicos de los museos en las clases de historia). El trabajo pretende movilizar la enseñanza de la historia en el abordaje de los problemas del pasado reciente, explorando temas que todavía han sido poco tratados, como las narrativas históricas escolares y el rol de los museos en la enseñanza.

Palabras-clave: Enseñanza de Historia; Memoria Social; Museo de Historia; Última Dictadura.

Abstract

LEITE, Marcelo. *The museum and the school: teaching the military dictatorship in history classes in São Paulo and Buenos Aires*. Thesis. Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

The thesis deals with the intersection between history teaching, social memory and museology. Its aim is to understand the role that history museums play in teaching about the military dictatorship. The museums chosen for the study are: *The Memorial da Resistência de São Paulo* (Br) and the *Museo Sitio de la Memoria ESMA* (Arg). To explore this theme, from a comparative perspective, a methodology was developed in three parts: (1) understanding the history of the museums; (2) identifying the work carried out in educational visits by the institution's staff; (3) mapping teaching applications. The thesis is divided into two parts: the museum (with chapters discussing the creation of the institutions and their exhibitions) and the school (focusing on the teaching applications of museums in history classes). The work seeks to strengthen history teaching in tackling the problems of the recent past, exploring topics that have not yet been addressed, such as school historical narratives and the role of museums in teaching.

Keywords: History Teaching; History Museum; Military Dictatorship; Social Memory

Lista de figuras

Figura 1 - Gonzalo Martínez, 24 de março de 2004. 27
Figura 2 - Inscrições para reconstituição da cela 3, em janeiro de 2009. Maurice Politi e Clóvis Castro. . 28
Figura 3 - – Ex-presos políticos inscrevem frases para reconstituição da Cela 3 do DOPS/SP, em janeiro de 2009. Maurice Politi, próximo à parede, e Raphael Martinelli, de costas, no primeiro plano. 28
Figura 4 - Reconstituição da cela 3 do DOPS/SP, em janeiro de 2009. Clovis Castro e Rose Nogueira. .. 29
Figura 5 - Prédio do Antigo DEOPS, no início do século XX. 34
Figura 6 - Sala de Serviço Secreto, 1957. 36
Figura 7 - Fachada do *Casino de los Oficiales*. 38
Figura 9 – Mapa da restauração do centro de São Paulo, 1999. 48
Figura 10 - Cartaz da exposição *Anistia 20 anos*. 50
Figura 11- Peça Lembrar é Resistir. 53
Figura 12 - Exposição temporária *Intolerância*, do artista Siron Franco, 2002. Inauguração do Memorial da Liberdade entrega da reforma do prédio do antigo Deops/SP. 57
Figura 13 - Frente da entrada do *Museo Sitio de la Memoria Esma*. 57
Figura 14 - Localização do Museo Sitio de Memória ESMA. 71
Figura 15 – Vista externa do Memorial da Resistência, em São Paulo. 122
Figura 16 - Sala expositiva – Lugares de memória da repressão. 123
Figura 17 - Sala expositiva - O edifício e suas memórias. 124
Figura 18 - Sala Expositiva – Linha do Tempo. 125
Figura 19 - Corredor do Banho de Sol. 127
Figura 20 - Cela 2 – Espaço expositivo com audiovisual. 128
Figura 21 - Cela 3. 130
Figura 22 - Cela 4. 132
Figura 23 - Visita escolar em 2019, turma de 9º ano. 133
Figura 24 - Localização do Centro Clandestino ESMA, hoje Museo Sitio de la Memoria Esma. 134
Figura 25 **-** Acesso ao *Espacio de la memoria y derechos humanos Ex-Esma*. 135
Figura 26 - Visão de acesso da entrada do Espacio ao museu, que se localiza ao final da rua 135
Figura 27 - Fachada do Museu Sitio de la memoria ESMA 136
Figura 28 - Trabalho de restauração do edifício. 137
Figura 29 - *Hall* de entrada. 140
Figura 30 - Sala *Capucha.* 141
Figura 31 - Corredor Sala *Capucha.* 142
Figura 32 - Projeção audiovisual (*Capucha*) - Testemunho de Victor Basterra. 143
Figura 33 - Sala *Embarazadas.* 144
Figura 34 - Sala *pecera*. 144
Figura 35 - Casa do Almirante. 147
Figura 36 - Projeção de testemunhos no porão (*sótano*). 148
Figura 37 - *Sótano* (porão). 148
Figura 38 - Salão Dourado. 149
Figura 39 - Roteiro das visitas guiadas. 185
Figura 40 - Painel de apresentação do museu - Hall de Entrada. 195
Figura 41 - Frame - cena do filme *argentina, 1985.* 199
Figura 42 - *Print* de uma publicação a respeito do ataque à estela de carloto. 271
Figura 43 - Bolsonaro em ato prol ditadura (março/2014), na Câmara de Deputados, em Brasília 273
Figura 44 - *Mutuo-afectarse* 291

Sumário

INTRODUÇÃO **13**

PRIMEIRA PARTE: O MUSEU **24**

1 *Donde hubo muerte, hoy hay vida*: lugares para memória da repressão **26**

1.1 Lugares de repressão: percorrendo os edifícios antes de 1983 ..... **33**

1.2 Lugares para memória: lutas e conquistas patrimoniais após 1983 ..... **40**

2 Fabricando um passado para o museu: memórias sensíveis **74**

2.1 Musealizar um passado difícil **78**

2.2 "Eu sofri a tortura": o trabalho com testemunhos orais **84**

2.3 Lugar, monumento, documento e as tramas da autenticidade **90**

2.4 Escrever passados sensíveis **94**

3 Sãos os museus de memória também museus de história? **100**

3.1 Museus de história **104**

3.2 Cultura histórica de violação de direitos humanos **111**

4 Narrar e ouvir nos museus de história: o caso dos testemunhos no Memorial da Resistência e no Museo Sitio de la Memoria ESMA **121**

4.1 Uma visita ao Memorial da Resistência de São Paulo **121**

4.2 Visita ao Museu Sitio de Memoria ESMA **134**

4.3 Entre o silêncio e a evidência **150**

SEGUNDA PARTE: A ESCOLA **157**

5 Ir ao museu para quê? **159**

5.1 As docentes **161**

5.2 Por onde começa uma visita? **164**

5.3 Saberes docentes: currículo, narrativa e museu **166**

5.4 Vamos pegar ônibus, ônibus de linha, metrozão e vamos embora **180**

6 "Vocês sabem onde estão?": As visitas escolares no Museo Sítio de la Memoria ESMA (Arg) **183**

6.1 O edifício segue falando **188**

6.2 Os testemunhos **190**

6.3 Conceito **192**

6.4 Ser mulher na ESMA **194**

6.5 Os guias **200**

6.6 Gênero e as visitas: atmosferas afetivas 209

7 Um lugar para voltar ao passado: As visitas escolares ao Memorial da Resistência de São Paulo (Br) 217

7.1 As visitas: quando o passado encontra o presente 220

7.2 O que dizem os estudantes sobre as visitas? 230

7.3 Tortura dói? Os testemunhos e as rodas de conversa com ex-presos políticos 237

7.4 Relações de gênero 254

7.5 Atmosferas afetivas 256

8 O retorno à sala de aula e a esperança de que algo mude 259

8.1 O museu e a imaginação histórica 259

8.2 Bolsonaro e Milei: quando os projetos negacionistas encontram (ou não) o museu 264

8.3 Voltar para a sala de aula: o ensino de passados que não passam 276

CONCLUSÃO: Uma mochila nas costas e uma ideia na cabeça 287

FONTES 299

BIBLIOGRAFIA 305

ANEXOS 317

INTRODUÇÃO

Figura 1 – Exposição *Ausenc'as.*



Fonte: Exposição Ausênc'as. Crédito - Gustavo Germano. Arquivo do Memorial da Resistência de São Paulo, 2015.

Não sei bem quando esta tese nasceu. Parece-me que foi em 2015, quando estive frente a frente com essas fotos, parte da exposição *Ausênc'as*, no Memorial da Resistência de São Paulo. O trabalho de Gustavo Germano [1], fotógrafo argentino, irmão de Eduardo Germano, um desaparecido político, tocou-me profundamente. O jogo de fotografias elaboradas a partir de arquivos de famílias brasileiras — afetadas diretamente pela

[1] Gustavo Germano é irmão de Eduardo Raúl Germano, uma das vítimas da última ditadura argentina. Desde 1986 trabalha como fotógrafo. Entre 2006 e 2007, criou a primeira versão de *Ausenc'as*, com a função de representar as ausências de assassinados e presos desaparecidos da última ditadura civil-militar da Argentina. Essa concepção partiu da visita a arquivos familiares das vítimas para seleção de fotos e recriação, no presente, dessas fotografias. Em 2012, seguindo a mesma proposta, realizou o trabalho com o tema brasileiro. A exposição *Ausenc'as Brasil* é composta de 28 fotografias, apresentadas em 14 pares, sendo 12 de famílias vítimas da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985) e duas de famílias argentinas, que também tiveram seus entes queridos mortos e desaparecidos pela ditadura civil-militar naquele país (1976-1983). O trabalho artístico de Germano, a partir de então, foi presente em minhas aulas de ditadura militar. Oito anos mais tarde, durante o intercâmbio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), na Argentina, visitei o *Museo de la Memoria*, de Rosario, na província de Santa Fé. Minha surpresa foi me deparar com a exposição *Contradesaparecido*, de autoria de Gustavo Germano. Nela, narra-se a história de vida de seu irmão, do nascimento à sua última foto antes de ser assassinado pela repressão na ditadura argentina. A tônica da exposição é revelar o processo de busca da família, que, em 2014, localizou a ossada em uma vala comum. A exposição contrasta uma foto de Eduardo Germando bebê com as fotos das ossadas encontradas.

ditadura — discute o presente permeado de ausências e silêncios em decorrência das ações repressivas durante ditaduras no Cone Sul da América.

Uma vez despertado para o tema, talvez a tese tenha ganhado mais força em 2017. Em 12 de junho daquele ano, organizei um encontro de meus alunos e alunas do 9º ano do ensino fundamental com Nanete, sobrevivente do campo de concentração de Bergen-Belsen, na Holanda, que passou a ser colega de escola de Anne Frank, quando houve o reagrupamento escolar pela lei nazista de segregação racial. Na ocasião, ela compartilhou sua experiência antes, durante e depois do campo de concentração. Duas coisas me chamaram atenção: uma foi o silêncio quando um aluno perguntou o que ela sentiu ao ser retirada de sua casa e colocada em um trem; a outra foram as críticas feitas a Anne Frank, compartilhando o fato de ela ser de família rica, o que a possibilitou manter-se em um sótão, diferente dos judeus pobres e da classe operária, como era o caso da família de Nanete, enviados de imediato aos campos de concentração. Após o encontro, no retorno à sala de aula, houve uma série de debates e questionamentos dos estudantes a respeito do tema.

Nesse mesmo ano, no mês de outubro, no dia 26, pela primeira vez organizei uma visita ao Memorial da Resistência de São Paulo com os estudantes. A proposta era conhecer o Memorial e fazer parte da roda de conversa com ex-preso político. O convidado foi Maurice Politi. Novamente, impressionou-me o impacto sofrido pelos estudantes a partir das conversas sobre violência, trauma e tortura que os educadores e Politi proporcionaram. O retorno à escola envolveu uma série de diálogos no ônibus a partir do que foi despertado na visita e no contato com o testemunho.

Talvez essa tese tenha nascido do meu ingresso na pós-graduação. Paralelamente a essas experiências, eu construía minha dissertação de Mestrado sobre ensino de história e museu, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), sob a orientação de Marcelo Magalhães. A bagagem acadêmica foi me permitindo ter algumas certezas: que sou pesquisador do ensino de história e que o museu é um universo incrível para ser explorado como campo de pesquisa. Na defesa da dissertação, Angela de Castro Gomes e Paulo Knauss, assim como meu orientador, fizeram votos para que eu seguisse nesse caminho. E cá estou.

A História me convida a eleger um marco. Eu ainda hesito. Talvez essa tese tenha nascido comigo, em 1991. Não tenho certeza. Sei que ela é a confluência entre minhas relações pessoais com o tema — que envolve a memória da última ditadura — e o repertório acadêmico que adquiri, ambos essenciais para construí-la.

***

A tese foi desenvolvida na intersecção entre o ensino de história, memória social e museologia. Ela é o desdobramento da minha dissertação de mestrado, *Ensino de história e museu:* usos docentes do Museu Republicano "Convenção de Itu" (Leite, 2018).[2] Por essa razão, este trabalho caminha para responder uma questão-base: como um museu de história é mobilizado nas aulas de história? Se no mestrado desenvolvi uma metodologia para dar conta dessa questão, no doutorado segui a mesma direção, mas por um caminho um pouco mais extenso: qual o papel dos museus de história, voltados à memória da repressão em ditaduras, na narrativa histórica escolar sobre o tema?

Dessa pergunta geral, surgem outras. Como usam o museu em suas aulas? No calendário escolar, em que datas alocam as visitas? Quais os desafios para o deslocamento de estudantes? Que estratégias criam? Quais são os sentidos que atribuem a essa atividade educativa? Quais são suas percepções durante e após as visitas? São essas perguntas que estruturam a pesquisa. Para dar conta de respondê-las, a metodologia desenvolvida é composta por três etapas: (1) compreender a história da instituição museológica e os princípios de suas exposições; (2) identificar os trabalhos realizados em visitas educativas, e, por fim (3) mapear os usos docentes do museu em seus planejamentos.

O arcabouço teórico[3] mobilizado é tão diverso quanto os desafios impostos por esta pesquisa. Os trabalhos que o compõem foram desenvolvidos em diferentes áreas, como História, Educação, Memória Social e Museologia. As abordagens teóricas, somadas às reflexões que busquei acrescentar, permitiram responder com certo êxito às questões apresentadas. O conjunto de referências é composto por obras de Michel de Certeau, François Hartog, Andreas Huysen, Henry Rousso, Elizabeth Jelin, Enzo Traverso, Tveztan Todorov, Maurice Tardif, Jorge Larossa, Antoni Zabala e Waldisa Russo.

O salto qualitativo da pesquisa — que também é o seu diferencial — foi incorporar uma perspectiva comparada entre duas realidades, oriundas de diferentes países. Cabe mencionar que a tese corresponde ao estudo de duas instâncias subnacionais dentro de seus países, isto é, não representam a totalidade de cada país. No caso da Argentina, há uma série de museus e espaços de memórias, localizados em outras províncias, e que

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

[3] As referências dos autores aparecerão quando forem mobilizados nos capítulos.

possuem práticas, currículos e culturas escolares diferentes da província de Buenos Aires. Assim como no Brasil, pois a construção da memória da repressão em São Paulo tem características distintas de outros estados, haja vista que, até o momento, o Memorial da Resistência de São Paulo segue como o único museu do país destinado a esse passado.

O elemento comum, passível de comparação, é a ação docente de organizar visitas a museus. As referências para criar ferramentas de comparação tiveram como ponto de partida os trabalhos de Marc Bloch[4], Marcel Detienne[5] e John Elliot[6], que desenvolveram estudos de história comparada. Os trabalhos versam sobre fontes e temas distantes desta tese. Ainda assim, as referências ajudaram a construir uma metodologia para chegar a um resultado de qualidade.

O primeiro movimento foi analisar os eventos locais. Para isso, recorri à historiografia especializada nos temas que envolvem a repressão na ditadura e às discussões sobre a história dos museus. O segundo momento foi destinado ao cuidado com a produção da documentação central: as entrevistas. Para entrevistar funcionários, pesquisadores, educadores e guias, assim como os professores, estruturei, respectivamente, o mesmo roteiro para a realidade brasileira e argentina. Assim, pude tecer análises mais profundas e consistentes sobre o problema da pesquisa. Longe de buscar paralelos forçados ou mesmo reunir histórias nacionais, a operação historiográfica que aqui desenvolvi se pauta no cuidado com o conjunto documental, cuidado que visa perceber como um mesmo problema atravessa diferentes realidades.

No Brasil, o uso do termo sobreviventes, para se referir a quem sobrevive a prisões ilegais e sequestros, não é recorrente como ocorre na Argentina. Por sua vez, nas características da última ditadura argentina é mais rara a existência de ex-presos políticos. Uma categoria só existe onde existe a prática. A historiografia especializada foi fundamental nesse sentido, isto é, mapear os pontos de similaridades, quando houver, e as diferenças, sem transpor uma realidade a outra ou criar um juízo de valor. Esse exercício permeia toda a reflexão que desenvolvemos nesta tese.

Outro exercício constante foi estabelecer parâmetros éticos a fim de matizar a proximidade do pesquisador com o tema. É primordial, nesse sentido, não perder de vista

---

[4] BLOCH, Marc. Para uma história comparada das sociedades europeias. *In*: BLOC, Marc. *História e historiadores.* Lisboa: Teorema, 1948, p. 119-150.

[5] DETIENE, Marcelo. *Comparar lo incomparable:* alegato en favor de una ciencia histórica comparada. Trad. Marga Lattore. Barcelona: Editora Península, 2000.

[6] ELLIOT, John. *Haciendo historia*. Trad. Marta Balcells. Madrir: Taurus Historia, 2012.

o fato de o tema enfrentado — que envolve dor, violência luto e luta — poder levar a seduções. Seria ingênuo imaginar que adentrar nesse universo não afetaria quem pesquisa. Por isso, as perguntas a serem respondidas e a constante troca entre pares são caminhos para driblar os desafios imposto no trabalho com memórias sensíveis. Há um campo especializado em História Recente[7], que possibilita pontos de vistas e reflexões para desenvolvimento de investigações desse cunho. Não somente com o trato de passados sensíveis[8], mas também com o universo escolar. Professores e professoras como sujeitos que compartilham suas histórias de vidas, suas práticas, desafios, podem despertar mais ou menos simpatia, admiração ou outros sentimentos. Aqui também há riscos de seduções. Principalmente em estabelecer hierarquias entre as práticas.

Esses desafios se multiplicam quando se leva em conta que a pesquisa foi desenvolvida em outro idioma. Como garantir uma dinâmica de entrevista com docentes em língua espanhola na mesma qualidade de minha língua materna? Somente após três meses instalado em Buenos Aires, e depois de conviver com *hispanohablantes*, é que iniciei as entrevistas. A duração das entrevistas entre docentes do Brasil e da Argentina foram similares. Isso foi possível pela vivência acadêmica, cotidiana e escolar na cidade de Buenos Aires.

As reflexões, a partir do exercício comparativo, levaram a uma escolha para a escrita da tese: manter em língua espanhola as citações de textos acadêmicos e as transcrições de entrevistas. Em primeiro lugar, informo que essa opção não prejudica a leitura para quem não é familiarizado com o espanhol, pois os trechos citados estão contextualizados dentro de argumentos. Uma segunda justificativa é: o leitor ou a leitora deve sempre ter em mente, ao longo da leitura deste trabalho, que a pesquisa trata de duas realidades distintas, sendo a língua é um dos elementos diferenciadores. A vivência na Argentina me possibilitou experiências acadêmicas essenciais para o desenvolvimento teórico e metodológico desta tese. Manter o espanhol, em um texto de língua portuguesa, significa marcar uma posição: minha ida à Argentina não teve como objetivo traduzir o que vi e vivenciei para o português, mas sim aproximar as experiências brasileiras e argentinas para desenvolver as principais questões da pesquisa, resguardando, no idioma e nas experiências vivenciadas, justamente, as suas particularidades.

[7] Esse tema será desenvolvido ao longo da parte 1 – o museu.

[8] Para uma definição detalhada, ver capítulo 2.

A área de Ensino de História é deficitária em pesquisas que adotam perspectiva comparada entre diferentes países, em especial entre países latino-americanos. Um trabalho nesse sentido é a tese de André Mendes Salles, *O conhecimento escolar Guerra do Paraguai em livros didáticos e na fala de professores de história de escolas da educação básica, no Brasil e no Paraguai*[9]. A problemática discutida por esta tese, assim como a de Salles, é essencial para construir novos olhares sobre temas que perpassam as experiências nacionais na América do Sul. Ao passo que Salles aborda a Guerra do Paraguai, desloquei-me para o tema das ditaduras militares ocorridas na segunda metade do século XX. A compreensão da dinâmica entre políticas de memória, culturas escolares e os saberes docentes é importante, dentre outras coisas, para fortalecer cada vez mais a atuação do ensino de história no enfrentamento de problemáticas do passado recente.

A documentação mobilizada é vasta e diversificada: 25 entrevistas — dez realizadas em língua espanhola; 395 fichas de avaliação de visitas educativas (2009-2014), parte do arquivo institucional do Memorial da Resistência, sistematizadas em banco de dados construído no *Excel,* um programa de computador; 15 visitadas observadas no *Museo Sitio de la Memoria ESMA*, e, por fim, a análise da documentação dos debates para a implementação de um museu da memória na cidade de Buenos Aires, realizados em 1999, 2004 e 2007, sob a guarda do *Memoria Abierta*.

Em grande medida, a tese trabalha com fonte oral, criadas a partir do encontro entre o historiador e o narrador, sendo este último individual, informal e de pretensão dialógica. No entanto, há uma exceção. Há quatro casos em que consultei entrevistas produzidas por arquivos orais do Programa de Coleta de Testemunho do Memorial da Resistência de São Paulo. No primeiro deles, é o historiador que produz sua fonte, no segundo, deve-se submetê-la à análise crítica do ofício para compor a pesquisa. Dito de outra forma, os testemunhos orais de arquivos obedecem a outros objetivos que não necessariamente os desta pesquisa.

Há significativos estudos sobre o tema de história oral. Um deles é o clássico *Usos e abusos da história oral*[10], coletânea organizada por Marieta de Moraes Ferreira e Janaína Amado, publicado em 1996; um mais recente, de 2020, *Entrevistas imprevistas*:

---

[9] SALLES, André Mendes. *O conhecimento escolar Guerra do Paraguai em livros didáticos e na fala de professores de história de escolas da educação básica, no Brasil e no Paraguai*. Tese (Doutorado). – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

[10] FERREIRA, Marieta de Morais; AMADO, Janaina (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

surpresa e criatividade em história oral[11]; e o livro História oral como arte da escuta[12], de Alessandro Portelli, que publicou textos nos livros citados.

A partir das referências, optei por trabalhar com entrevistas que, embora sejam semiestruturadas, conferem certa liberdade a quem é entrevistado. É nesses espaços livres de uma entrevista que podem residir pontos antes não observados. Foram 21 entrevistas coletadas. De modo geral, a tese trabalha com a representação dos entrevistados sobre suas práticas profissionais: museólogas, historiadoras e docentes[13].

No mestrado, também trabalhei com entrevistas. Um elemento das práticas de pesquisa no campo do ensino de história me foi importante: considerar que as trajetórias de vida podem ser lugares em que residam explicações para sua atuação profissional, a partir de Maurice Tardif. Por essa razão é que o **primeiro momento** destina-se perguntar sobre as escolhas da formação profissional. As entrevistas não são analisadas sob um ponto de vista determinista em que escolhas do passado justificam o presente, não é esse o caminho. Muitas vezes, é nesse primeiro bloco em que se cria o diálogo e uma zona de segurança. O **segundo bloco** é pensado para o entrevistado partilhar as experiências profissionais. A postura enquanto pesquisador é a de realizar o menos de intervenções possível. Geralmente, elas surgem em algumas situações: o aprofundamento de um tema que se apresentou como novidade ou conflito; para o entrevistado ou entrevistada reconhecer que está sendo escutado, ou seja, retomar assuntos na entrevista, pois isso renova a confiança; tornar mais claro e objetivo algum assunto que podia estar desordenado nas lembranças e memórias. O **terceiro bloco** é voltado para o tema motivador da entrevista: o trabalho na ação educativa de um museu, a visita escolar a esse espaço, ou a atuação profissional para a construção da instituição.

Sabemos como uma entrevista começa, mas nunca como ela se desenvolve. Seguindo Portelli, por vezes, o que o historiador quer ouvir não é o que o entrevistado quer narrar. Foram realizadas mais entrevistas do que as escolhidas para esta tese. Isso se deu pelo fato de algumas apresentavam insuficiência de informações que poderiam compor uma análise. No geral, as 21 entrevistas duraram um tempo similar, as que

---

[11] HERMETO, Miriam; SANTHIAGO, Ricardo. (Orgs). *Entrevistas imprevistas*: surpresa e criatividade em história oral. São Paulo: Letra e voz, 2022.

[12] PORTELLI, Alessandro. *História oral como arte da escuta*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

[13] São cinco entrevistas que ocupam um estatuto diferente pelo fato de serem entrevistas com afetados diretamente pela violência da ditadura, do Brasil são três ex-presos políticos e uma ex-presa política, da Argentina, um sobrevivente argentino. No entanto, elas não escaparam a proposta do conjunto total seguiu a linha do conjunto total. As entrevistas se ocuparam do tema da atuação desses sujeitos na criação dos museus e de suas atividades com a escola.

descartei excediam ou estavam abaixo da duração média. Claramente, elas possuem um valor, mas não para os recortes estabelecidos para esse trabalho. O trabalho com história oral é ter em mente que a fonte é analisada por quem a produz. As referências citadas tratam disso e ajudam a contornar esse desafio. Assim, as análises ocorreram sempre após um ou dois meses de sua realização. Criei um roteiro para transcrever a entrevista, respeitando os blocos. Em seguida, identifiquei o que era similar e o que era particular. A partir desse roteiro, fui construindo eixos de análise. No caso da análise, é fundamental o entendimento que o diálogo é fruto da relação entre o momento da entrevista e o tempo histórico, isso quer dizer que o mesmo sujeito entrevistado por mim, em outro momento, possivelmente produziria outro resultado.

Por fim, a análise leva em conta que os entrevistados não narram fatos imparciais, mas elaboram e criam sentido para o que recordam. Muitas vezes, essa elaboração ocorre ao longo da entrevista. Foi recorrente que muitos entrevistados tenham dito que "não se recordavam de toda a trajetória" ou que agradeciam por "fazer tempo que não se lembravam dos anos iniciais da sua trajetória". Na escrita dos capítulos, prezei por deixar marcas de oralidade quando há transcrição, entendendo que elas são a forma como a memória se manifesta. Considerado isso, os capítulos sinalizam as fontes e as metodologias utilizadas para cada ocasião. Para além das fontes orais, há a documentação proveniente de arquivos institucionais dos museus, legislações ou documentação produzida pelo governo, e a observação de visitas educativas no *Museo Sitio de la Memoria ESMA*, em Buenos Aires, na Argentina, entre 2022 e 2023.

Do ponto de vista dos debates historiográficos, a tese enfrenta categorias e conceitos que têm certa frequência em estudos: a memória como tema para a História, cultura histórica, museu de história, saberes docentes e passados sensíveis. Por outro lado, contribui com temas de investigação ainda pouco explorados: os usos docentes do museu em narrativas históricas escolares , os desafios de se abordar temas do passado recente no ensino e em museus, a perspectiva de gênero, o papel que as emoções podem ocupar no ensino de história.

Antes de existir uma tese a respeito da relação entre professores e professoras de história e museus de história, foi preciso que houvesse uma vontade de museu, uma mobilização para criá-lo, debater as narrativas que ele conteria, escolher as narrativas, inaugurá-lo. Em seguida, professoras e professores se mobilizariam para visitá-lo, de acordo com seus planejamentos. Feito isso, traçariam reflexões a respeito da ida ao

museu. É seguindo esse movimento que estruturei os capítulos desta tese, dividindo-a em duas partes: o museu e a escola.

A primeira parte – O museu – é composta por quatro capítulos. De modo geral, eles se desenvolvem com o objetivo de apresentar a constituição, as ações e os desafios dos museus. O foco do estudo é o Memorial da Resistência de São Paulo[14], da cidade de São Paulo, e o *Museo Sitio de Memória ESMA*[15], da cidade de Buenos Aires. Estudar como os professores fazem uso de uma instituição museológica ganha significados mais contundentes quando acompanhado de um estudo sobre a constituição do museu, suas exposições, suas ações educativas. Isso porque, na análise da ação docente fica evidente o que é de autoria docente e o que é o diálogo que o professor ou professora estabelece com o museu, a partir do que é oferecido como atividade educativa.

O capítulo 1, *"Donde hubo muerte, hoy hay vida*: lugares para memória da repressão", apresenta o processo de transformação dos espaços utilizados pelas ditaduras para violência, tortura, morte nos respectivos museus que são estudados: o Memorial e o *Museo de la ESMA*. Destaca os sujeitos envolvidos e as estratégias encontradas pelos grupos para levar a cabo seus projetos de memória. O capítulo 2, "Fabricando um passado para o museu: memórias sensíveis", é estruturado nos debates que antecedem a abertura dos museus, o qual eu chamo de contexto intermediário. Ou seja, era sabido que haveria um museu, mas o que conter nele? Assim, o capítulo recupera preocupações, discussões e conflitos. O capítulo 3, "São os museus de memória também museus de história?", propõe uma discussão a respeito dos museus de história, considerando trabalhos clássicos no tema para somar perspectivas ao conjunto de estudos existentes. Por fim, o capítulo 4, "Narrar e ouvir nos museus de história: o caso dos testemunhos no Memorial da Resistência e no Museo Sitio de la Memoria ESMA", é a apresentação dos museus e de suas exposições. Ele simula uma visita guiada aos espaços.

A segunda parte – A escola – é o momento da tese em que se discute as aulas de história, com foco nos usos docentes dos museus. De modo geral, ela apresenta como os professores articulam as visitas educativas ao museu, suas estratégias e como elas compõem a narrativa histórica escolar sobre ditadura militar. Além de tratar dos professores, nos capítulos 6 e 7 foi possível abrir espaço para discutir as percepções de guias e educadores do museu, assim como de estudantes, a respeito da ida ao museu. O

[14] Doravante Memorial.

[15] Doravante *Museo de la Esma*.

capítulo 5, “Ir ao museu pra quê?”, inicia o trabalho com as entrevistas com docentes. Nele é discutido a questão do currículo, as estratégias e os objetivos estabelecidos para a saída. Ou seja, tudo que envolve a prévia de uma visita. Os outros dois capítulos têm como cenário os museus e analisam as dinâmicas que desenvolvem para receber estudantes e docentes no museu. O capítulo 6, “Vocês sabem onde estão? As visitas escolares no *Museo Sitio de Memoria ESMA (Arg)”,* para além de entrevistas com os guias – funcionários do museu –, apresenta a observação de dez visitas escolares, ocorridas entre novembro de 2022 e maio de 2023. No capítulo seguinte, o sétimo, “Um lugar para voltar ao passado: As visitas escolares ao Memorial da Resistência de São Paulo (Br)”, além das entrevistas com o Setor Educativo, há o tratamento de fichas de avaliação das visitas educativas, realizadas entre 2009 e 2014. Trata-se de um material armazenado no arquivo institucional do museu, que permitiu remontar as dinâmicas de visitas. O último capítulo, “O retorno à sala de aula e a esperança que algo mude”, retoma as entrevistas com os docentes para compor uma discussão sobre o que enuncia o próprio título: o que ocorre após a ida ao museu?

***

Antes de iniciar uma das observações de visita no *Museo Sitio de la Memoria ESMA,* na porta do museu, a professora comunicou aos estudantes que eu os acompanharia, pois estava fazendo uma tese. Como bons adolescentes, eles reagiram: “uau”. Eu sorri, os cumprimentei e segui. Após alguns minutos, um garoto se aproximou e perguntou: *Que és una tesis?* Uma pergunta difícil, pois não é comum que alguém te explique isso, parece naturalizado – pelo menos nos meios acadêmicos em que circulei.

Respondi a ele que uma tese é uma ideia que você desenvolve em formato de livro, destinado a um público universitário. Ele é o resultado de uma pesquisa de alguns anos. Ele registra todo o processo que envolve da ideia inicial até as conclusões. Você conta quem você leu, onde você tirou as informações, como você pensou. Esse livro é lido por um grupo de professores e professoras, que avaliam a qualidade do trabalho. Ele perguntou duas coisas: se ele poderia ler minha tese e se um dia poderia fazer uma. Eu disse que sim, que todos poderiam ler e fazer. Ele sorriu, agradeceu e voltou para os amigos.

Desejo a você, uma boa leitura.

Se você que está lendo for o garoto, te agradeço. Sua pergunta me ajudou a refletir sobre muitos aspectos do que é uma tese e impulsionaram a construí-la desta forma.

***

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – CEP-UNIRIO, sob o número do parecer 4.979.205, em 21 de setembro de 2021. Número do CAEE: 48782021.1.0000.5285.

PRIMEIRA PARTE: O MUSEU

> *Cuando se habla de recuperar espacios y, en ese sentido, historizarlos, darles un lugar en la historia, en realidad lo que estamos poniendo en función es una memoria previa. Si no hay esa memoria previa por la cual señalamos un espacio como digno o necesario para que se funde una memoria, si no hay esa memoria previa, el espacio se borra.*
>
> *Héctor Schmucler*, 2006, p. 7.

Se não há memória prévia, os espaços se apagam. Essa ideia de Héctor Schmucler foi elaborada na palestra "A inquietude dos lugares", proferida na oficina *Uso público de los sitios históricos para la transmisión de la memoria*, organizada pelo "Memoria Abierta[16]", em junho de 2006, em Buenos Aires. Trata de uma ideia bastante adequada para esse momento, pois, antes de existir um museu, há uma memória que circula e é compartilhada por parte da sociedade. Diria mais, antes de haver um museu há pessoas, sujeitos. Além disso, no caso específico dos museus aqui estudados, há feridas. Ora, os museus consistem em uma tomada de posição sobre essas feridas, causadas em decorrência de um passado que hoje é condenado. Eles costuram narrativas com a esperança de que a dor, o vazio e o silêncio sejam preenchidos por futuros mais democráticos, em que direitos humanos sejam garantidos de maneira indiscutível. Assim, o museu é um lugar de encontro. Encontro **do que** se oferece a ser visitado **com quem** se propõe a visitá-lo. A partir dessas incidências, que sempre envolvem deslocamentos, cria-se um espaço de experiência coletiva. Um museu, além de um conjunto de **coisas** a serem visitadas, é uma tomada de posição política. Guarda uma intenção, organiza suas **coisas** com certos objetivos.

Intenção, discussão, construção e proposição são partes do fazer museológico, assim como daquilo que o precede, a exemplo da própria luta por criar um museu. É

[16] Essa é uma organização argentina composta por organismos de direitos humanos, que tem por objetivo a salvaguarda de documentos históricos institucionais desses grupos, assim como gerenciar Arquivo Oral de testemunhos audiovisuais sobre o terrorismo de Estado. O capítulo 1 tratará desse tema.

justamente do querer e do ser possível que surgem os museus estudados neste trabalho, a saber: o Memorial da Resistência, em São Paulo (BR) e o Museo Sitio de Memoria ESMA, em Buenos Aires (ARG). Esses museus são frutos de sociedades e agenciamentos que buscaram construir uma dimensão museológica para um passado atravessado por violências promovidas por um Estado ditatorial: que resultou em desaparecimento, assassinato, torturas e prisões arbitrárias.

Dessa forma, o museu não é inocente. Na verdade, não há museu inocente. A exposição, a vitrine, a placa de acrílico, o lugar, o som, a voz, a cor, a iluminação, tudo é orquestrado com a finalidade de se construir uma verdade e conferir-lhe autoridade. Nos dois museus estudados, a memória não permite espaço para a dúvida, ela abre possibilidades para a sensibilização, pois é uma decisão coletiva, que definiu quais memórias podem ou não fazer parte desse templo das musas. Por isso, os museus não são inocentes, menos ainda quem os visita. Estes últimos, se assim são, perdem a inocência quando atravessam suas portas.

Os quatro capítulos desta primeira parte discutem, portanto, as características desses museus e apresentam, de certa forma, as dinâmicas de memória e luta que antecedem esses espaços. Tendo em vista que esta tese tratará de duas realidades (uma brasileira e outra argentina) — distintas, mas semelhantes em alguns aspectos — optei por uma apresentação detalhada que busca não perder de vista os museus a que estamos nos referindo. A fim de dar conta desse objetivo, a primeira parte deste trabalho contará com as seguintes abordagens: **espaço** (lugar de repressão), **semioforia** (conflitos e propostas para a transformação em lugares para memória), **ideias** (conjunto de discussões que circularam na concepção dos museus) e **narrativas** (como os museus construíram maneiras de contar sobre o passado). Os capítulos a seguir são, portanto, uma apresentação relativamente detalhada dos museus que serão discutidos e um convite a um passeio por esses espaços.

Boa visita!

1 *Donde hubo muerte, hoy hay vida*: lugares para memória da repressão

O objetivo deste capítulo é apresentar as lutas políticas nas jurisdições nacionais de São Paulo e de Buenos Aires para a construção de lugares dedicados à memória de um passado ditatorial. Assim, de modo geral, o capítulo se deterá na compreensão do momento histórico-político que atravessa os caminhos para que os lugares de repressão tivessem, no espaço público, sentidos de memória, visando, também, lembrar-nos da violência dos regimes ditatoriais.

Montarei os cenários de conflito, os agentes envolvidos, os projetos de apagamento de evidências da repressão realizados por órgãos do governo, o desenvolvimento de movimentos pró-memória, dentre outros embates e conquistas. Julgo importante chamar atenção para o fato de que apresentar esses contextos localiza o leitor nos ambientes de memória em que os professores, sujeitos desta tese, estão inseridos.

***

A vida antecede a foto. Uma fotografia não é o todo de um evento, é um instante. Fotografar é congelar uma fração do tempo em um retrato a partir da intenção do fotógrafo, do propósito de se registrar e a quem se destina, entre outros elementos que compõem o universo estético e político de uma imagem. Assim, é possível acessar o instante do passado captado pela urgência do presente. Por essa razão, para este capítulo, escolhi algumas fotografias como forma de abertura. Elas registram eventos importantes para esta tese, pois retratam o momento em que alguns espaços, usados como aparelhos de repressão ao longo de ditaduras militares, foram ocupados por sobreviventes para fins de memória. São registros de lugares em que um dia houve morte, mas hoje há vida[17].

[17] Essa expressão está na abertura do livro que narra os dez anos de existência do Espacio de la Memoria Ex-Esma. A escolha por adotá-la como título do capítulo é pelo fato de, em sua essência, conter a troca de sentido nos lugares que hoje funcionam museu: da morte à vida.

Figura 1 - Gonzalo Martínez, 24 de março de 2004.



Fonte: Fototeca de ARGRA - asociación de reporteros gráficos de la república argentina (Buenos Aires, 2004).

Essa fotografia tem como cenário a parte externa do "Edifício das Quatro Colunas", na Escola Superior de Mecânica da Armada (ESMA). O ato público que ela retrata foi organizado por uma parceria firmada entre o Governo Federal argentino e o governo da cidade de Buenos Aires. A data de realização desse ato lembrava os 28 anos passados desde o golpe que impôs a última ditadura na Argentina, em 24 de março de 1976. Diferentes organismos de direitos humanos participaram, como filhos de prisioneiras que nasceram na ESMA, avós e *madres* que lutam, ainda hoje, por justiça para netos apropriados e filhos e filhas desaparecidos. Na ocasião, houve apresentações musicais, leituras de poemas, discursos e aplausos, assim como atos simbólicos, como a representação de desaparecidos por meio de fotografias. Essa data pode ser entendida como marco de um novo processo na história do lugar: da repressão à memória das vítimas.

Cinco anos mais tarde, em 2009, na cidade de São Paulo, no Brasil, houve também um ato simbólico que consistiu na transformação de um lugar num espaço dedicado à reflexão sobre as violações de direitos humanos durante a ditadura militar brasileira.

Figura 3 - – Ex-presos políticos inscrevem frases para reconstituição da Cela 3 do DOPS/SP, em janeiro de 2009. Maurice Politi, próximo à parede, e Raphael Martinelli, de costas, no primeiro plano.



Fonte: Acervo Memorial da Resistência de São Paulo.

Figura 2 - Inscrições para reconstituição da cela 3, em janeiro de 2009. Maurice Politi e Clóvis Castro.



Fonte**:** Acervo Memorial da Resistência de São Paulo.

Figura 4 - Reconstituição da cela 3 do DOPS/SP, em janeiro de 2009. Clovis Castro e Rose Nogueira.



Fonte: Acervo Memorial da Resistência de São Paulo.

Um grupo de trabalho composto por profissionais das áreas de Museologia e de História, cuja atuação se deu entre 2008 e 2009, foi montado para a concepção do Memorial. Um de seus princípios foi a participação efetiva de ex-presos políticos na construção do eixo estruturante da exposição, por meio de seus testemunhos. Um desafio para essa nova concepção museológica era discutir o espaço prisional na última ditadura, tendo em vista que houve uma reforma, no início do século XXI, que descaracterizou o edifício original e as marcas da repressão, dentre elas, as inscrições na parede realizadas pelos próprios presos que ali estiveram. Maurice Politi, ex-preso político, narra o seguinte sobre o momento:

> Eu não me lembro se chegamos a divulgar abertamente: "Venham fazer a inscrição!". Acho que não fizemos isso, mas a gente discutiu isso [...] foi a Kátia Felipini quem falou: "Bom, então essa cela vai ser reconstituída. Apagaram, vamos refazer!". E aí convocaram quem quisesse vir. Muitas pessoas vieram no dia, algumas pessoas vieram nos dias posteriores, algumas não chegaram a vir e outras vieram um mês depois e colocaram lá o seu nome na parede. Agora, se você perguntar a minha posição, como eu enxerguei aquele momento da inscrição, foi realmente um impacto muito forte. Porque isso era o que a gente queria[18].

As fotos representam o ato ao qual se refere Maurice. A imagem está em consonância com o que foi dito sobre a reconstituição: uma conquista, já que era uma pauta da luta do grupo de ex-presos de São Paulo, a que pertence Maurice. Na foto do abraço, registra-se Clovis de Castro abraçando uma pessoa não identificada — pelas vestes, pode-se supor que seja Rose Nogueira.

Após mais de 20 anos, isto é, apenas no início do século XXI, que dois espaços de repressão usados em ditaduras, um na Argentina e outro no Brasil, se tornariam lugares musealizados, abertos ao grande público para visitas espontâneas e escolares. Essa **semioforia**[19] — a transformação de um lugar de repressão e violação de direitos humanos em um lugar de conscientização — se deu, nos dois casos, em grande medida, pela mobilização de setores do poder público, de sobreviventes e pela atuação de organizações de Direitos Humanos e de pesquisadores.

Uma escola de formação de oficiais e um depósito de café não foram construídos para serem o que se foram nas tramas da repressão ditatorial, tampouco espaços para

---

[18] Memorial da Resistência. Maurice Politi. *In: Memorial da Resistência 10 anos*: Presente! São Paulo, 2018, p. 100.

[19] Sobre o tema ver: POMIAN, Krzysztof. *Historia cultural, historia de los semióforos*. Xalapa: [s.n.], 2010.

memória. O uso desse conceito, no sentido dado por Krzysztof Pomian, sobre objetos e coleções, é tomado aqui para tratar dos prédios dos museus argentino e brasileiro. Eles podem ser tomados como semióforos à medida que perdem sua utilidade cotidiana para significar algo não necessariamente relacionado à sua função original, tornando-se, dessa maneira, uma peça celebrativa. No caso dos locais dos dois museus, eles serviram, durante os regimes autoritários, sumariamente, como lugares de repressão e de tortura, sendo, indiscutivelmente, usados para violação de direitos humanos. Houve, portanto, nos dois casos, uma dupla semioforia no tempo: das funções iniciais para espaços de repressão e, em seguida, dos espaços de repressão para espaços de memória.

Os semióforos são formas de tornar os edifícios visíveis, de diferenciá-los dos demais imóveis que compõe o espaço urbano, dotando-os, para isso, de significados. Nos casos que pesquisei nesta tese, há placas de sinalização nas cidades indicando o trajeto até os edifícios e, neles, placas que anunciam o que são. Essa carga simbólica conferida a determinados lugares equivale ao grau de proteção de que trata Pomian. Para ele, se houver descaracterização ou a perda do que torna significativo o objeto, perde-se também o seu valor de semióforos. Não à toa, os dois edifícios mencionados são protegidos pelo Estado: o DEOPS, considerando patrimônio estadual, e o prédio do Casino, considerado monumento histórico[20], respectivamente em Brasil e Argentina.

Observando as fotografias selecionadas para esta tese, é possível intuir que os instantes registrados sugerem algo vitorioso, festivo, celebrativo. De fato, são símbolos de uma conquista. Este capítulo percorre, dessa forma, os caminhos trilhados até o momento registrado nessas fotografias. A escolha metodológica foi, portanto, a de construir uma trajetória, elaborada a partir de diferentes documentos, com o objetivo de apresentar tensões, controvérsias, propostas e conquistas a respeito da construção de museus de história dedicados às violações de direitos humanos em ditaduras. Resta-nos, então, a seguinte questão, em função da qual este capítulo irá se orientar: como os lugares de repressão se transformaram em museus de história? Para respondê-la, em um primeiro momento, apresento o funcionamento dos espaços como aparatos da repressão em ditaduras. Em um segundo momento, reconstruo a trajetória de diferentes organizações para a criação de lugares para memória das vítimas e sobreviventes de ditaduras militares, sobretudo daquelas ocorridas na segunda metade do século XX.

[20] Essa é a terminologia usada na Argentina para tratar dos lugares patrimonializados e protegidos por lei. Em setembro de 2023, a ESMA conquistou a chancela de Patrimônio da Humanidade, pela UNESCO.

***

América do Sul, 1983. Grande parte dos países enfrentavam ditaduras. Desde 1960, elas vinham sendo legitimadas pelo protagonismo das Forças Armadas (Exército, Marinha e Aeronáutica) somado aos interesses de setores da iniciativa privada, apoiadas por setores da sociedade civil e financiadas por interesses estadunidenses. As justificativas, no geral, baseavam-se na doutrina de Segurança Nacional, ou seja, defender a nação de uma ameaça subversiva: o comunismo. Perigo esse que, pelas pesquisas acadêmicas[21] realizadas nos últimos 30 anos, não era real, diferentemente do que se propagava e veiculava à época. Em verdade, trata-se muito mais de um discurso que ganhou força no contexto da Guerra Fria, em especial após a Revolução Cubana (1959).

Mas, em 1983 as ditaduras de Brasil e Argentina passavam por desgastes políticos, intensas denúncias de tortura e violência por parte do Estado, crises econômicas e perda do apoio popular. Assim, nesse ano, o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), em São Paulo, foi desativado, seguido pela Escola de Mecânica da Armada (ESMA) que, poucos meses depois, encerrou suas atividades como centro clandestino de detenção e tortura, na cidade de Buenos Aires. Se, na Argentina, foi nesse ano que se encerraria a ditadura, no Brasil haveria mais 24 longos meses até o fim do regime ditatorial.

Escolhi o ano de 1983 por ter um sentido simbólico, pois foi nesse ano que ambos os lugares deixaram de exercer as funções de repressão, tortura e desaparecimento. Os edifícios foram temas recorrentes nas lutas de sobreviventes, ex-presos políticos, familiares e organismos de direitos humanos, ainda que tenham ficado, é importante destacar, quase 20 anos sem função de memória (sistematizada, musealizada e aberta à visitação). Cabe dizer, portanto, que, após 1983, essas nações começam a trilhar um caminho permeado por conflitos entre sociedade civil e Estado, levando em conta os partidos e movimentos sociais que não se interessavam por construir espaços de memória para condenar ditaduras, bem como as posições divergentes que segmentavam os próprios sobreviventes quando da construção de lugares de memória. O ano de 1093 é uma inflexão no tempo: da repressão à memória.

[21] Em um livro sobre a produção histórica acerca de conhecimento produzido e em andamento sobre a ditadura militar no Brasil, o historiador Rodrigo Patto Sá Motta diz o seguinte: “Em 1963 o Partido Comunista Brasileiro (PCB) reunia entre 25 mil e 40 mil militantes, em um país com 75 milhões de habitantes. [...] A Ação Popular (Ap), entidade formada basicamente por estudantes, teria cerca de 2 mil militantes às vésperas do golpe de 1964” (Motta, 2021, p. 36). Esse trecho contém parte de seu argumento para evidenciar que o golpe militar no Brasil esteve mais no plano discursivo do que uma ameaça comunista real ameaça.

1.1 Lugares de repressão: percorrendo os edifícios antes de 1983

Uma delegacia política e um centro clandestino são, evidentemente, lugares com dinâmicas distintas. Todavia, ambos se assemelham por serem parte de projetos autoritários de ditaduras militares: no Brasil, de 1964 a 1985, e na Argentina, de 1976 a 1983. Coincidência ou não, o mês de março, tanto para a Argentina como para o Brasil, foi o mês em que tiveram início os projetos de poder por parte das Forças Armadas por meio de golpes, 24 e 31 de março, respectivamente. Foi a partir da ascensão dos militares ao domínio do Estado que esses lugares passaram a ser símbolos de controle e repressão.

Aponto, como principal semelhança, o fato de esses espaços serem parte de estruturas que operavam por meio de uma rede de informações envolvendo, sobretudo, tortura e sequestro de pessoas. Prova disso é que ambos os lugares estiveram submetidos aos respectivos serviços de inteligência que operavam nacionalmente: o Serviço Nacional de Inteligência (SNI), no Brasil; e o Serviço de Inteligência Naval (SIN), na Argentina[22].

A diferença entre os dois lugares é: no Brasil tratava-se de uma delegacia. Isso tornava público, principalmente para os familiares, o fato de que havia pessoas presas, sob tutela do governo, que, em tese, deveria responder pelo bem-estar e segurança dos que ali estavam. Isso não ocorria, sabemos, com a grande maioria de pessoas presas em centros clandestinos, pois o próprio nome sugere algo escondido, fora de um organograma oficial do Estado que, dessa forma, desresponsabilizava-se.

O fio condutor desta parte da tese consiste em apresentar o modo como os prédios serviram para repressão, por meio de extrema violência política, com torturas físicas e psicológicas, encarceramento, abusos sexuais etc. É um desafio criar essa apresentação, pelo fato de suas diferenças serem expressivas. A distinção não reside só na natureza dos espaços, mas no material disponível para o entendimento desses lugares de repressão. Esse fato está relacionado, sobretudo, à maneira como os países lidaram com o passado ditatorial durante suas redemocratizações, pois envolve o acesso à documentação, investigação e construção sobre uma verdade. Brasil e Argentina, nesse tema, traçaram caminhos diferentes, o que impacta no entendimento dos funcionamentos dos espaços.

A *Escuela de Mecanica de La Armada*, a ESMA, na cidade de Buenos Aires, foi criada em 1897 e, em 1923, passou a ter a extensão que tem hoje: 14 hectares. Serviu

[22] Há uma peculiaridade no caso da ESMA. Durante a ditadura militar, o Grupo de Trabalho (GT) 3.3 teve um período de desvinculação do SIN, gozando de autonomia e de uma estrutura própria. Sobre o tema, ver no seguinte artigo: SALVI, Valentina. Autonomía, contrainteligencia y política. Un estudio sobre el Grupo de Tareas 3.3 de la ESMA (1976-1978). *Historia y problemas del siglo XX* . vol.16, ano 13, jan.-jul. de 2022, p. 136-154.

como escola para oficiais da Marinha, que saiam formados tanto para operações manuais, como para trabalhar na inteligência das atividades da Armada, como a Marinha era conhecida. Em São Paulo, a construção do prédio do atual Memorial ocorreu entre 1906 e 1914. Até 1938, foi sede da Estrada Sorocabana, importante ferrovia para o transporte de café no estado de São Paulo. A foto é um indicativo das diferentes temporalidades do prédio que, anos mais tarde, seria uma delegacia política:

Figura 5 - Prédio do Antigo DEOPS, no início do século XX.



Fonte: Sebastião de Assis Ferreira | Acervo Fotográfico do Museu da Cidade de São Paulo.

O prédio passou a ser um lugar de repressão a partir de 1940, quando sediou os trabalhos do Departamento Estadual de Ordem Política e Social (DEOPS)[23]. A seguir, destacarei o funcionamento e os princípios desse "Departamento" na ditadura militar brasileira, pois sua longa temporalidade abarca períodos democráticos e outra ditadura, a

[23] Este órgão foi criado pela lei n. 2.034, de 30 de dezembro de 1924, subordinado ao órgão federal, o Departamento de Ordem Política e Social – DOPS, sediado na capital, Rio de Janeiro. Seu nome foi alterado para DEOPS, em 1975. É comum que haja o uso tanto de DOPS como de DEOPS. Aqui, adotaremos DEOPS.

do Estado Novo, ocorrida entre os anos de 1937 e 1945, período que escapa à temporalidade da tese.

Para compreender o DEOPS, deve-se mencionar o Serviço Nacional de Informações (SNI), órgão da Presidência da República, criado em 13 de junho de 1964. O próprio nome indica sua principal função: coordenar, centralizar e articular informações que interessavam à segurança nacional, sendo, em linhas gerais, as atividades de grupos de oposição.

O DEOPS fazia parte do complexo organograma composto por instituições federais, estaduais e municipais do SNI. Fundado na Primeira República, teve como objetivo a repressão e sistematização de informações sobre os operários anarquistas. Com a ascensão dos militares, por meio do golpe em 1964, o DEOPS/SP assumiu um papel importante, pois mantinha experiência no arquivamento e na coleta de informações sobre práticas políticas dissidentes[24] desde o início de suas atividades.

Durante a ditadura militar, o DEOPS funcionou nos cinco andares do prédio, tendo operado com mais de 300 funcionários, segundo os relatórios da "Comissão Nacional da Verdade" (CNV) e a "Comissão da Verdade do Estado de São Paulo – Rubens Paiva". O primeiro andar era destinado aos investigadores. O segundo, foi ocupado pelo delegado Sergio Paranhos Fleury, conhecido pelo seu sobrenome, sendo o oficial que dirigiu a unidade paulista por mais tempo durante a ditadura. Esse andar contava com mais de 40 funcionários, além de celas em que presos "particulares" de Fleury eram encarcerados sem a guarda do Estado, mantidos sob tutela segundo seus próprios interesses, sem possuírem registros nos processos comuns de uma delegacia. No terceiro andar, além do departamento econômico e de estrangeiros, funcionava um ambulatório e um atendimento odontológico. No quarto, a Diretoria Geral das delegacias políticas e, no último (quinto andar), funcionava o Serviço Secreto.

[24] Em linhas gerais, as práticas dissidentes no período eram do movimento operário, com orientação anarquista ou socialista.

Figura 6 - Sala de Serviço Secreto, 1957.



Fonte: *Site* do Memorial da Resistência. Relatório de 1957 da Sala do Serviço secreto, anos antes da ditadura militar. Disponível em: https: memorialdaresistenciasp.org.br/exposicao/longa-duracao/.

Pela documentação analisada pela CNV, observei que o livro de registro de movimentação de pessoas indica uma intensa circulação no edifício: policiais de outras delegacias, membros das Forças Armadas, políticos, entregadores de mercadorias, familiares dos presos, advogados, jornalistas, colaboradores e arrecadadores de fundos para atividades de repressão política[25]. Essa circulação, em um centro de tortura, claramente evidencia o apoio e o interesse de outros grupos, para além das Forças Armadas, na repressão. Durante a ditadura militar, a atuação do DEOPS ocorreu também por meio de uma rede de espiões que nutriam o sistema de informações. Essas informações vinham, sobretudo, de interrogatórios, que na maior parte das vezes ocorriam com o uso de práticas de tortura, sendo o pau de arara a mais utilizada pelos agentes. Na

[25] BRASIL. Capítulo 4: órgãos e procedimentos da repressão política. *In*: BRASIL. *Comissão Nacional da Verdade.* Brasília: CNV, 2014, p. 170.

unidade paulista, por exemplo, ao invés de cavaletes para segurar a pessoa suspensa, houve o uso de escrivaninhas[26].

Deve-se considerar o seguinte fato: as delegacias, localizadas em espaços públicos e de circulação de pessoas, exigiam um cuidado para que gritos provenientes de tortura não chamassem a atenção. Inicialmente, os agentes desenvolveram estratégias para lidar com o embate entre a tortura e o silêncio; por exemplo, colocar um pano na boca de presos e presas e/ou tocar música alta durante as sessões de agressões. Segundo relatos de presos, com o passar do tempo, foi-se perdendo esse cuidado e o incentivo aos gritos de torturados era uma estratégia de controle emocional dos outros presos.

Por meio de depoimentos de vítimas, a CNV concluiu que ocorreram torturas variadas no DEOPS. O choque elétrico em órgãos genitais de homens e, sobretudo, no de mulheres, era outra prática recorrente. Os choques eram gerados a partir de aparelhos de televisão, assim como de pianola, um dispositivo para controlar voltagens elétricas[27]. Outra prática comum era a tortura de casais, por meio da exposição da violência ao parceiro. Entre presas políticas, há menções a grávidas que perderam seus bebês na tortura, ou a mulheres que, após darem à luz, eram levadas pelos agentes do DEOPS e submetidas a diversas formas de violência física e psicológica.

Se dentro de uma delegacia, que goza de oficialidade e figura em um organograma estatal, havia práticas de tortura nada silenciosas, nos centros clandestinos elas foram tão ou mais cruéis. A ESMA, a partir de 1976 até 1983, converteu-se em um dos maiores e mais longevos centros clandestinos de detenção da Argentina, tendo suas operações principais no prédio conhecido por Cassino dos Oficiais. Isto é, a formação de oficiais, objetivo final da ESMA, conviveu com um reduto repressivo baseado em violações a direitos humanos. O livro *ESMA*[28], produzido por duas pesquisadoras argentinas, Marina Franco e Claudia Feld, compilou uma série de produções de pesquisadores e pesquisadoras sobre a ESMA, que permite compreender o funcionamento deste centro.

---

[26] SÃO PAULO. *"Bagulhão"***:** A voz dos presos políticos contra os torturadores. Comissão Estadual da Verdade Rubens Paiva: São Paulo, 2015.

[27] *Ibidem*, p. 17.

[28] FELD, Claudia; FRANCO, Marina. *Esma*: represión y poder en el centro clandestino de detención más emblemático de la ultima dictadura argentina. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica de Argentina, 2022.

Figura 7 - Fachada do *Casino de los Oficiales*.



Fonte: Enrique Shore. Visita do CONADEP à Esma, em 1984. *Arquivo Nacional de la Memoria*.

Durante a última ditadura militar, as práticas repressivas públicas ou privadas contaram com sequestros sistemáticos, torturas, assassinatos, desaparecimento de corpos, roubo de bens materiais e "voos da morte"[29]. Hoje, na Argentina, contabilizam-se mais

[29] Os voos da morte são uma prática de assassinato ou de ocultação de cadáver usada de maneira frequente na última ditadura argentina. De modo geral, sequestrados eram escolhidos para, às quartas-feiras, serem transladados, termo usado pelos oficiais da Marinha. Translado significaria, portanto, ser arremessado do

de 600 centros clandestinos de detenção. O *Casino dos Oficiales*, construído em 1944, na ESMA, foi um desses centros; ele detém características próprias, principalmente pela exploração da mão de obra braçal e intelectual dos que eram mantidos presos em suas dependências.

A ESMA, como centro clandestino, foi administrada por meio de um GT (grupo de trabalho) denominado 3.3, composto por membros da Marinha, do Exército e de policiais, contando com uma estrutura de trabalho definida, hierarquia e funções específicas. Na organização, houve a criação de uma linguagem da repressão, em que, por exemplo, cargos no grupo de trabalho levavam nomes próprios. Essa linguagem revela a sofisticação da organização. Os "pedros", encarregados para manejar os detentos; "pablos", responsáveis por monitorar por meio de tv o que ocorria no centro; "gustavos", responsáveis pelos carros; havia ainda a "patota", que realizava os sequestros.

Outro aspecto do funcionamento da ESMA foram as lutas políticas ocorridas entre lideranças: o comandante do GT, os órgãos de serviço de inteligência e a chefia da Marinha. Isso se deu pelo fato de o grupo ter criado um mecanismo autônomo de repressão e violência, dividido entre os que cuidavam de setores operativos, de inteligência, de controle dos sequestrados e de logística para a repressão.

O prédio conta com três andares, um porão e um sótão. Nele, coexistiram práticas violentas, experiências da vida particular das lideranças da ESMA, sendo também um espaço de diversão e sociabilidade entre essas lideranças. No térreo, havia um salão com bar e um bilhar para o lazer dos oficiais. As torturas e os interrogatórios ocorriam no porão, *El Sótano,* um amplo salão onde foram construídas paredes de madeira móveis para criar salas de tortura de acordo com a necessidade. O primeiro e o segundo andar eram os dormitórios dos oficiais. A última parte do prédio, o sótão, era o local onde presos eram mantidos. Esse lugar ficou conhecido como *Capucha* e *Chapuchita*, em referência direta a prática de manter, o tempo todo, os presos encapuzados. Além disso, tinham que ficar imóveis durante a permanência no local. Esse mesmo andar também foi destinado às atividades intelectuais, coordenadas pelos agentes da repressão, desenvolvidas pelos sobreviventes, chamado de Pecera. Há também o *Pañol*, depósito de bens roubados dos sequestrados.

---

avião ao mar. Os oficiais da Marinha usavam pentonaval, um sonífero, nas vítimas antes de iniciar o voo. Esse tema é presente no museu. Faz parte da exposição, como se verá no capítulo 4, assim como no discurso dos guias, como se verá no capítulo 6.

Destaco ainda outras características sobre o modo como o GT operava no prédio: maternidade clandestina, apropriações de bens dos sequestrados e a criação de um projeto de "recuperação" de alguns presos. A ESMA se converteu em uma maternidade clandestina, localizada no mesmo andar da *Capucha*. Sabe-se que nasceram ali mais de 30 bebês, que foram roubados pelos agentes da repressão. Além da criação de uma rede de empresas para gerenciamento dos bens e das contas bancárias dos sequestrados, destaco uma prática conhecida como processo de recuperação[30]. Em linhas gerais, o GT elegia detentas ou detentos para a criação de uma vida cotidiana dentro do cárcere. Dessa forma, buscava adequá-los aos padrões morais e estéticos da ditadura: "cidadãos de bem". Havia muitas funções para esses participantes, desde trabalhos manuais especializados, como fotografia e falsificação de documentos para, inclusive, as atividades de apropriação de bens, como trabalhos manuais para a manutenção dos espaços físicos do centro. Houve também trabalho intelectual, como a tradução e a análise do que era dito e noticiado sobre a ditadura dentro e fora da Argentina. É inegável, portanto, as diferenças dos funcionamentos dos aparelhos de repressão, seja uma delegacia da polícia política, seja um centro de tortura da Marinha. Eles respondem a projetos próprios, estruturados na violação de direitos humanos e na notável naturalização da violência e do extermínio. Apresentado um panorama do que foram esses espaços, o próximo movimento é acompanhar as suas transformações em museus.

1.2 Lugares para memória: lutas e conquistas patrimoniais após 1983

Se, ao longo das ditaduras, esses prédios foram lugares da repressão, hoje são espaços para memória. A escolha do uso da preposição **para** busca evidenciar, justamente, a historicidade dos espaços, ou seja, se serviram, no passado ditatorial, **para** repressão, hoje, por meio da ação de movimentos de direitos humanos, de políticas de memória efetivadas por parte do Estado e pela participação de sobreviventes e familiares, são lugares **para** a memória.

As lutas que marcam a história desses museus podem ser enquadradas na cultura histórica de violações de direitos humanos, que será abordada no capítulo 2. Entretanto, cabem três apontamentos: o primeiro, é o agenciamento de movimentos sociais. A construção dos dois museus é parte de um processo com múltiplas ações — institucionais, simbólicas, políticas e judiciais — para a construção de um sentido ao passado ditatorial.

[30] Para saber mais, ler em: FELD, Claudia. Un nivel superior de aniquilamiento: el "proceso de recuperación'. *In*: *Ibidem*, p.79-98l

Para Elizabeth Jelin (2002), esses movimentos utilizam de mecanismos políticos para efetivar suas demandas, assim como angariar apoiadores às suas causas. Há também o esforço de familiares e de movimentos sociais na busca pela reparação via memória. O segundo apontamento é: ambos os museus têm em seu **fato museal** o tema das violações de direitos humanos. E, por fim, um terceiro aspecto: o fato de o tema não se encerrar nos museus, pois são tratados em outros lugares de memória, como, por exemplo, a produção cinematográfica e a literária.

Sabe-se que, no Brasil, há espaços e iniciativas, algumas digitais[31], para memória e reflexão sobre o passado ditatorial. Por exemplo, monumentos como o "Monumento Tortura Nunca Mais", em Recife (PE), de 1993 e o "Monumento aos Mortos e Desaparecidos na Luta Contra a Ditadura Militar", em Goiânia (GO), de 2003. Há visitas[32] e identificação de lugares desse passado ditatorial, como o projeto "Marcas da memória", de 2010 e 2011, que colocou placas de identificação em edificações onde ocorreram violações aos direitos humanos em Porto Alegre (RS); visitas guiadas ao DOICODI em São Paulo (SP), que ocorrem desde 2017. Outra possibilidade são exposições em museus, como é o caso do Memorial Frei Tito, criada em 2022, destinada a pensar sobre a atuação política do religioso durante a ditadura militar, no Museu do Ceará, em Fortaleza. No entanto, o Memorial é, até o momento, o único espaço museológico destinado ao tema das violações de direitos humanos durante a ditadura militar. Nesse sentido, entendo ser importante apresentar as tramas, entraves e lutas para a construção de um museu estadual **para** a memória da repressão e resistência em um país com dimensões continentais.

Desde o fim da ocupação do DEOPS, em 1983, o prédio esteve sob a tutela da segurança pública, mas tendo outra função, a de sede da Delegacia de Defesa do Consumidor (DECON). Essa função durou até 1998, ano que, sem dúvida, é um marco na produção de novos significados para esse lugar antes destinado ao funcionamento da repressão. O processo de redemocratização no Brasil, ocorrido entre o final dos anos 1980 e início de 1990, foi marcado por mobilizações de familiares, ex-presos políticos e

---

[31] Para citar alguns: *Memórias da Ditadura*, do Vlado Educação – Instituto Vladimir Herzog, disponível em: https://memoriasdaditadura.org.br/. Acesso em: jan. 2024. O *Memorial da Democracia* http://memorialdademocracia.com.br/, do Instituto Lula; https://www.gov.br /memor iasreveladas/pt-br, produzido pelo governo federal por meio de grupos de trabalho no Arquivo Nacional, desde 2005.

[32] Sobre uma iniciativa de construir um roteiro sobre o passado ditatorial no Rio de Janeiro, ver em: SILVA, Vinícius Ávila da. *Trilhas da ditadura civil-militar na cidade do Rio de Janeiro*: roteiro para Educação em Direitos Humanos. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 2019.

membros da sociedade civil em prol de esclarecimentos sobre o passado ditatorial. Entre ganhos e retrocessos, o panorama montado corresponde, em especial, à realidade paulista, a fim de atender ao recorte desta tese.

O fim da ditadura no Brasil é marcado pela ascensão de um presidente civil no comando do país, em março de 1985. Nos meses seguintes, precisamente em 31 de julho, foi publicado o livro *Brasil Nunca Mais* (1985), organizado pelo Conselho Mundial de Igreja e a Arquidiocese de São Paulo. O livro conta com vasta documentação sobre a violação de direitos humanos, sendo fundamentado em 707 processos que chegaram ao Tribunal Militar entre 1964 e 1979. A publicação ganhou destaque na imprensa e foi, em seus dois primeiros anos, reimpressa 20 vezes. Segundo Caroline Bauer,

> A repercussão foi imediata. Na semana subsequente, hebdomadários resenhavam a obra: a revista Veja, em artigo intitulado "O porão iluminado", de Elio Gaspari; sua concorrente, a *IstoÉ*, noticiou-o como o "Inventário do horror"; e a revista *Senhor*, divulgou o livro através da matéria "O porão da guerra suja"[33].

A historiadora ressalta como a publicação provocou movimentos de contestação do que ela registrava. Por exemplo, em janeiro de 1986, no Rio de Janeiro, o médico legista Elias Freitas entrou com uma ação judicial por ter sido citado no *Brasil Nunca Mais* como atuante na produção de laudos falsos. No entanto, o tribunal do Rio de Janeiro não reconheceu a reclamação. Houve reação dos militares que buscaram, por meio de impressos, inserir suas versões no debate público, baseadas em negacionismos. Um exemplo é o *Brasil Sempre* (1986), criado pelo ex-tenente Marco Pollo Giordani, da 2ª Seção do Comando Militar do Sul, que teve por objetivo negar os dados divulgados pelo *Brasil Nunca Mais* (1985) e afirmar uma posição heroica dos militares.

No início dos anos 1990, em São Paulo, o passado ditatorial é tema de discussão pública a partir da abertura da Vala Clandestina de Perus[34], criada em 1971 pelos militares, ação que possibilitou discussões sobre os mecanismos de repressão da ditadura. Foram encontradas 1,5 mil ossadas. A partir dos esforços da então prefeita Luiza Erundina

---

[33] BAUER, Caroline. "Escreve isto para a memória num livro*":* o projeto Brasil: Nunca Mais, cultura histórica e transmissão da experiência (1978-1988). *In:* **Seminário Internacional História do Tempo Presente**, ed. n. 3, 2017, Florianópolis p.1-11, Anais [...] Florianópolis: Universidade Estadual de Santa Catarina, 2017. p. 3. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/II ISIHTP/paper/view /556. Acesso em: 11 dez. 2023.

[34] Este é um tema extenso. Atenho-me ao que julgo pertinente a tese. No entanto, é interessante destacar que em 1992, no lugar onde foi encontrada a vala clandestina, colocou-se um monumento que inscreve em uma parede: "*Aqui, os ditadores tentaram esconder os desaparecidos políticos, as vítimas da fome, da violência do Estado policial, dos esquadrões da morte e, sobretudo, os direitos dos cidadãos pobres da cidade de São Paulo. Fica registrado que os crimes contra a liberdade serão sempre descobertos"* [grifos nossos]. A autoria do monumento é de Ricardo Otaki.

e da Câmara Municipal de São Paulo, criou-se, pela primeira vez, a Comissão Parlamentar de Inquérito sobre os Desaparecidos Políticos (CPI- Perus: desaparecidos políticos). O ineditismo também seu deu pelo fato de terem sido colhidos depoimentos de pessoas envolvidas nos aparatos repressivos, responsáveis por mortes e desaparecimentos de presos políticos: foram ouvidas 82 pessoas em 43 sessões. A participação de sobreviventes e de familiares de desaparecidos foi uma característica importante desse processo. Amanda Brandão Ribeiro (2017), no livro *Relampejos do Passado:* memória e luto dos familiares de desaparecidos políticos da ditadura civil-militar brasileira, aborda a relação entre a luta por localizar os corpos de familiares desaparecidos e a construção dessa memória. Ribeiro aponta que a CPI de Perus concluiu que a ocultação de cadáveres fazia parte de uma articulação estabelecida entre o Serviço Funerário Municipal, o Instituto Médico Legal, os órgãos de repressão, a prefeitura da cidade de São Paulo e, consequentemente, o Presidente da República.

Das recomendações da CPI para os poderes executivos em âmbito federal, estadual e municipal, destaco aquelas voltadas para o presidente da República:

> 6. Ao Presidente da República, Fernando Collor de Mello, encaminhando cópia desta CPI e solicitando:
> a) que sejam apuradas as responsabilidades pelos atos irregulares de agentes subordinados ao Governo Federal;
> b) que regulamente a lei 8.159/91, possibilitando a abertura dos arquivos do SNI, Dops e DOI-Codis, para apuração pela sociedade dos fatos aqui denunciados[35].

Essa última recomendação ocorreu por conta dos debates sobre a abertura dos arquivos. Em janeiro de 1991, a lei não regulamentava, em nível federal, o acesso aos documentos sigilosos sobre a segurança da sociedade e do Estado, colocando-os em sigilo por um prazo máximo de 30 anos, a contar da data de sua produção, e com possibilidade de prorrogação, por uma única vez, por período equivalente[36]. No caso do DEOPS/SP, houve uma diferença em relação a outros arquivos estaduais[37]. Desde o encerramento de suas atividades em 1983, até 1991, a documentação produzida pelo DEOPS/SP ficou sob a tutela da Política Militar. Posteriormente, passou aos cuidados do "Arquivo Público do

[35] SÃO PAULO. CPI/PERUS – Desaparecidos Políticos: Relatório Apresentado à Câmara Municipal de São Paulo em 1991. *In:* VANUCCHI, C; VILALTA, L. P. *Vala de Perus*: um crime não encerrado da ditadura militar. São Paulo: Fox Tablet, 2021, p. 99.

[36] BRASIL. *Lei 8.159/91*, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l8159.htm. Acesso em: 11 dez 2023.

[37] Sobre o tema, ver mais em: MOTTA, Rodrigo P. S. O ofício das sombras. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, Belo Horizonte, Ano 42, n. 1, p. 52-67, jan.-jun., 2006.

Estado de São Paulo". Assim, coube à instituição organizar a documentação, que até 1994 esteve indisponível para consulta por pesquisadores acadêmicos ou jornalistas. O acesso a ela ocorria apenas com a autorização de familiares de vítimas da repressão[38].

A importância do acesso ao arquivo é inegável, sobretudo quando se fala a respeito de um passado recente que, durante o processo de redemocratização, deixava lacunas, silêncios e mantinha a impunidade dos agentes do Estado que atuaram nas engrenagens da repressão[39]. Em 1995, em um artigo sobre a documentação do DEOPS[40], João Paulo Pimenta[41] aponta a importância das informações contidas no arquivo. Suas observações evidenciam como houve, a partir de 1964, certa sofisticação das atividades de troca de informações. Pode-se perceber isso devido às mudanças na organização interna do acervo, que é, por sua vez, reflexo de necessidades externas, de funcionamento da repressão. A partir da documentação, notei um aumento no volume dos registros, assim como uma mudança tipológica em relação a criação do DOPS, em 1924. Um aspecto que Pimenta destaca é a relação evidente entre o DEOPS e os demais organismos de informação institucionalizados no regime militar, assim como uma prática dos registros de mortes, com laudos e fotografias.

Para compreender mais amplamente como a sociedade brasileira lidava com a luta por memória, verdade e justiça, é fundamental que nos voltemos para o ano de 1995. Na presidência do país estava Fernando Henrique Cardoso, que institucionalizou uma comissão sobre mortos e desaparecidos na ditadura militar. Nesse ponto, cito os acontecimentos que envolveram a Vala de Perus para apresentar o contexto. O jornalista Caco Barcellos e sua equipe foram os responsáveis por identificar e revelar a Vala de Perus, em 1990. Assim, organizou-se um programa do Globo Repórter sobre o tema.[42]

---

[38] Ainda que os documentos privados requeressem autorização de familiares para serem acessados, o acesso à documentação do DEOPS possibilitou o trabalho científico de historiadores, cientistas sociais e jornalistas. Sobre o assunto, ver: FICO, C. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis - o caso brasileiro. *VARIA HISTORIA*, Belo Horizonte, vol. 28, nº 47, p. 45-59, jan./jun. 2012.

[39] A impunidade aqui se refere à lei de Anistia de 1979.

[40] O arquivo do DEOPS faz parte do acervo textual público e é formado por aproximadamente 3.5 milhões de documentos, 1.538.000 fichas, 149.917 prontuários e 9.141 "dossiês" de pessoas, partidos políticos, empresas e movimentos sociais de interesse dos órgãos de repressão. O acervo do DEOPS permanece sendo consultado por meio das fichas remissivas dos 36 fichários metálicos que vieram das suas delegacias especializadas. As fichas estão divididas em três arquivos: o Arquivo Geral, o Arquivo da Delegacia de Ordem Social e o Arquivo da Delegacia de Ordem Política.

[41] PIMENTA, João Paulo Garrido. Os arquivos do DEOPS-SP: nota preliminar. *Revista de História*, São Paulo, v. 132, p. 149-154, 1995.

[42] Pelas pesquisas, há uma informação desencontrada sobre quando, de fato, o programa foi gravado. O livro de Camilo Vanucci diz que foi em 1990; A *Memória Globo* diz que foi em 1993. Para consultar, disponível em: https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/jornalismo-e-telejornais/globo-reporter/prog

No entanto, a Tv Globo vetou sua exibição. Esse exemplo evidencia o quanto o passado ditatorial era um tema sensível. O silêncio e a censura, passados dez anos desde o fim da ditadura, ainda operavam para obstruir a lutas sociais.

O programa só foi ao ar em julho de 1995, coincidindo com o ano em que houve a criação da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDEP), em 4 de dezembro. A comissão, pela primeira vez, reconhecia como mortas ou desaparecidas pessoas que participaram, ou foram acusadas de participação, em atividades políticas no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979[43].

Caroline Bauer pesquisou os meandros da criação da comissão e informa que a proposta não partiu do presidente, mas da própria organização de familiares de desaparecidos[44]:

> A imprensa brasileira publicava artigos de familiares de mortos e desaparecidos políticos que solicitavam: a criação de uma comissão da verdade; a responsabilização do Estado; a concessão de indenizações; a garantia de enterro dos corpos; e a não indicação de ex-agentes da ditadura para cargos de confiança. Os militares reagiam invocando o medo como forma de desmobilização da sociedade: *"***Será que vamos continuar alimentando esse conflito na nossa sociedade? Primeiro vão querer saber onde estão os corpos; depois, como ocorreram, e assim por diante**[45].

O trabalho de Bauer é uma referência, pois os temas de sua tese envolvem a apresentação de panoramas de conflitos, em torno do passado ditatorial, entre ações da sociedade civil (como a organização e publicação do *Brasil Nunca Mais* e a mobilização de familiares dos desaparecidos) e os militares que, em resposta, escolhiam o caminho dos discursos do medo e da negação. A CEMDEP foi, ao mesmo tempo, um avanço e um retrocesso. Avanço pelo Estado reconhecer sua participação em um tema candente para familiares e sobreviventes da ditadura brasileira. No entanto, a condução da questão não ia ao encontro das expectativas dos familiares: reconhecia-se o desaparecimento, mas não se investigavam as causas da morte; pagava-se indenização, mas apenas mediante

---

ramas/noticia/desaparecidos-politicos.ghtml. Acesso em: 11 dez 2023. O que é certo, e importante aqui, é que ele foi gravado e não foi exibido.

[43] BRASIL. *Lei 9.140*, de 4 de dezembro de 1995. Reconhece como mortas pessoas desaparecidas [...]. Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9140compilada.htm. Acesso em: 11 dez 2023.

[44] Segundo Bauer, a articulação dos familiares ocorreu antes das eleições de 1994 com os dois candidatos que disputavam o pleito: Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. Ambos assinaram um compromisso com o tema.

[45] Grifo meu. BAUER, *Op.Cit*, p. 207.

apresentação de um atestado de óbito, que era difícil de se conseguir[46]; responsabilizava-se o Estado, todavia atribuía-se aos familiares o dever de apresentar as circunstâncias da morte. Esse último tópico se relaciona diretamente com a questão dos arquivos. A ausência do governo federal em criar políticas de acesso à informação dificultava a reunião de diferentes provas para serem apresentadas à Comissão.

Assim, o ano de 1990 é permeado por algumas ações que não sinalizam, de fato, um enfrentamento do passado ditatorial. Os estudos sobre o período sugerem que tratar o tema era como andar em uma corda bamba. As instâncias de poder estadual e federal se equilibraram entre criar pequenas ações em direção à verdade, aproximando-se de reivindicações feitas por organizações de sobreviventes e familiares, e assegurar que isso não causasse um *ônus*, ainda que simbólico, às Forças Armadas.

É nesse contexto que está inserido o acontecimento envolvendo a gestão do prédio em que funcionou o DEOPS. Deve-se considerar que, desde 1997, ocorria o restauro e a adaptação de um prédio vizinho que também pertenceu à administração da estrada Sorocabana: a Sala São Paulo, sala de concertos da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, inaugurada em 1999. O restauro e a transformação do prédio em um espaço musical tinham por objetivo a revitalização urbana da região.

Em 1998, o edifício do DEOPS, que até então era responsabilidade da Secretaria de Justiça e da Defesa da Cidadania passou para a gestão da Secretaria da Cultura do Estado[47]. Iniciou-se, portanto, disputas e projetos para o gerenciamento o prédio. Em 1998, a imprensa noticiava a proposta de tornar o lugar de repressão um espaço para a música. Cabe ressaltar que o tema da música esteve conectado com as intenções do poder público no fomento das atividades culturais na região, a fim de revitalizá-la, já que, em 1999, houve a inauguração da Sala São Paulo.

Em janeiro de 1998, a *Folha de São Paulo*, publicou "Prédio em ruínas vira polo cultural: construções degradadas devem ser restauradas este ano na região central de SP". A matéria trazia o seguinte trecho: "Também para o final do ano está prevista a inauguração de uma escola de estudos superiores de música, no antigo prédio do Dops,

[46] A dificuldade se dá pelo fato de o cartório não poder reconhecer uma morte presumida, ou seja, não é possível atestar que alguém está morte sem provas. Bem, no caso de desaparecidos políticos, sem a investigação do que de fato ocorreu, não se teria provas concretas da morte de um ente, o que inviabilizaria a aquisição do atestado de óbito.

[47] Essa transferência ocorreu na gestão de Belizário dos Santos Júnior, que estava à frente da pasta de 1995 a 2000. Ele, durante a ditadura militar, teve participação ativa na defesa de ex-presos políticos como advogado. Após 1985, Belizário atuou em diversos órgãos, como, por exemplo, membro Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDEP).

atual Decon (Departamento Estadual de Polícia do Consumidor), ao lado da Júlio Prestes"[48]. Outros jornais anunciavam com igual destaque a proposta de o antigo DEOPS ser transformado em uma escola de música. O *Metrô News Norte,* em capa, trazia: "Música no lugar de gritos"[49]; *O Estado de São Paulo* noticiou "O antigo prédio do DOPS será academia de música*"*[50]; a *Folha de São Paulo*, "Antigo DOPS vira escola"[51]. Em agosto de 1999, em uma matéria realizada pelo jornal *Folha de São Paulo*, consta uma justificativa para o projeto do então secretário da recém-criada Secretaria Nacional de Direitos Humanos, José Gregori: "Transformar uma masmorra num lugar de música e criatividade mostra o quanto nós mudamos este país, e espero que essa mudança seja definitiva"[52]. O trecho da fala do secretário revela um pressuposto dos anos 1990: a superação, ou conciliação, seria possível por meio do esquecimento. O processo de tombamento do Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Arqueológico e Turístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAT) e o acompanhamento do debate na imprensa sobre o tombamento do antigo DEOPS permitem saber que essa proposta de transformação respondia a um projeto econômico e urbano.

O prédio foi tombado em âmbito estadual após três décadas de discussão no Condephat, conforme descreve Deborah Neves em sua dissertação de mestrado[53]. Ao ler o parecer[54], é possível identificar que o ato de proteção não ocorreu como uma resposta aos anos em que o imóvel serviu como lugar de repressão, mas sim por questões arquitetônicas, pois o tombamento esteve incorporado a um conjunto urbano de 47 edificações, com o objetivo de dar outros sentidos à região. Entre as edificações tombadas estão: Praça Júlio Prestes, nº 148 (Estação Júlio Prestes), onde hoje é a Sala São Paulo; Largo General Osório, nº 86, 116 e 120, onde se situa atualmente o Memorial.

---

[48] LOZANO, André. Prédio em ruínas vira polo cultural: construções degradadas devem ser restauradas este ano na região central de SP. *Folha do Estado de S.P.*, São Paulo, ano 78, n. 25.134, 25 jan. 1998.

[49] Metrô News. *Capa*. São Paulo, Ano 3, n.122, 14 abr. 1998.

[50] MOREIRA, Ivana. Antigo prédio do DOPS será academia de música. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, s.a., s.n., 2 abr. 1999, Caderno Cidade, p. C7.

[51] Reportagem local. Antigo Dops vira escola. *Folha do Estado de São Paulo*, São Paulo, ano 78, n. 25204, 5 abr. 1998, Caderno Imóveis, p.4.

[52] TERRAZ, Regina; ROCHA FILHO, Milton. Covas anuncia projeto para indenizar vítimas. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, ano 120, n. 38667, 30 ago. 1999, Caderno Política, p. 8.

[53] NEVES, Deborah Regina Leal. A persistência do passado: patrimônio e memorias da ditadura em São Paulo e em Buenos Aires. Dissertação (Mestrado em História Social). Programa de Pós-graduação em História Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo. 2014.

[54] Número do Processo: 38685/99 20151/76-Vol1 20151/76-Vol2. Resolução de Tombamento: Resolução 28 de 08/07/1999. Disponível em: https://www.ipatrimonio.org/wp-content/uploads/2015/03/Ipatrimonio-Processo-20151-76-Antigo-Edificio-do-DOPS-Vol2.pdf.

Esse tema também ganhou a imprensa. Em 20 de junho de 1999, o jornal *Folha de São Paulo* noticiava "O centro de São Paulo quer ser grande no século XXI*"*,[55] com a linha fina especificando "projetos que carregam adjetivos como 'maior do mundo' ou 'melhor da América Latina' tentam trazer vida para uma região dominada hoje por prostitutas e viciados em *crack*". Ao lado dessa notícia, há outra que diz: "Terminada a Júlio Prestes [Sala São Paulo], a Secretaria do Estado da Cultura vai buscar recursos para financiar os R$ 9 milhões para a restauração do antigo prédio do DOPS. O local será transformado em Escola Superior de Música, e as celas vão virar o Memorial do Cárcere". Na mesma página, o jornal disponibiliza este mapa:

Figura 8 – Mapa da restauração do centro de São Paulo, 1999.



Fonte: Reportagem local. O centro de São Paulo quer ser grande no século XXI. *Folha de São Paulo*, São Paulo, ano 79, n. 25645, 20 jun. 1999, p. 2.

O movimento de proteção dos edifícios da região, que estava degradada segundo a impressa e os discursos políticos, atendia a interesses próprios do final dos anos de 1970 e do início dos anos 1990. Assim, no fim de 1990, desenhava-se um modelo de revitalização cujo carro-chefe seriam os equipamentos culturais, a exemplo da criação da Sala São Paulo e do movimento de angariar fundos da iniciativa privada para a criação do Museu da Língua Portuguesa. Segundo Beatriz Kara José[56] e Desiree Ramos Tozi[57], o

[55] Reportagem local. O centro de São Paulo quer ser grande no século XXI. *Folha de São Paulo*, São Paulo, ano 79, n. 25645, 20 jun 1999, p.2.

[56] KARA JOSÉ, Beatriz. *A popularização do centro de São Paulo:* um estudo de transformações ocorridas nos últimos 20 anos. Tese (Doutorado). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Univesidade de São Paulo (USP). São Paulo. 2010.

[57] TOZI, Desirée. *Primavera de Estações:* Programa Monumenta e as Políticas Públicas de Preservação do Patrimônio Cultural na região do bairro da Luz/São Paulo. Dissertação (Mestrado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História Social, do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo. 2007.

debate sobre essa região, com a sua transformação em polo cultural, esteve ligado a uma tipologia de espetacularização do patrimônio em consonância com a modernização e a ampliação de outros setores, como é o caso da ampliação de redes de transporte público sobre trilhos, trem e metrô. Nesse sentido, soma investimento a museus, como a proposta da criação do Museu da Língua Portuguesa, já no final de 1998, e do Museu da Energia, assim como o reformas no já existente Museu de Arte Sacra.

Em seus respectivos trabalhos, as autoras recuperam as intenções do governo do estado de São Paulo, sob a gestão de Mário Covas (PSDB), em, de fato, concretizar intervenções na região da Luz, Bom Retiro e Campos Elíseos, diferentemente do governo municipal, gerido à época por Celso Pitta (PTN), que não se interessou pelo tema. Os discursos alicerçados em promover cultura e recuperar a região estiveram alinhados com a iniciativa privada envolvida, o Governo Estadual e o Governo Federal, como mostra a fala do secretário de Direitos Humanos sobre a transformação do prédio do DEOPS em escola de música.

É nesse cenário de delimitação de uma revitalização pautada na monumentalidade e na nostalgia do sucesso econômico da cafeicultura paulista que se localiza o prédio do antigo DEOPS[58]. No entanto, a partir de 1999, iniciam-se usos para fins de uma memória, que lançam luz sobre o passado ditatorial e a recordação das violações de direitos humanos ocorridas ali: a exposição *Anistia 20 anos*, ocorrida de 29 de agosto a 26 de setembro, e a peça *Lembrar é resistir*, que esteve em cartaz de novembro de 1999 até meados do ano seguinte.

A exposição foi organizada pelo Arquivo Público. *Folha de Londrina*, *O Estado de São Paulo* e a *Tribuna*[59] noticiaram a abertura da exposição dando os mesmos destaques em suas matérias: a composição de textos e fotos contra o regime militar e o anúncio de indenização às vítimas por parte do governo estadual paulista. O governador à época, Mario Covas (PSDB), anunciou que enviaria a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) um projeto de lei sobre indenização a ex-presos políticos e familiares. Cabia à Secretaria Estadual de Justiça, hoje Secretaria da Justiça e Cidadania, o trabalho de levantar os casos a serem atendidos, que, até aquele momento, ainda não

[58] Ao longo da escrita do capítulo, em especial no que se refere a esse tema, tenho dúvidas se, de fato, foi quando se começou a mexer nessa região, para a revitalização do centro, que também começa a se recordar que o DOPS está ali. Digo isso, pois não encontrei registros de contestação do prédio antes desse momento. Ele foi PROCON por quase duas décadas.

[59] Folha de Londrina (domingo, 29 de agosto de 1999), O Estado de São Paulo (domingo, 29 de agosto de 1999), e a Tribuna (segunda-feira, 30 de agosto de 1999).

haviam sido contemplados. As notícias também citam a presença do secretário da recém-criada Secretaria Nacional de Direitos Humanos, José Gregori, o ministro da Saúde, José Serra (PSDB), o senador Eduardo Suplicy (PT), Margarida Genoveis, do movimento Tortura Nunca Mais, o rabino Henry Sobel e familiares de ex-presos políticos.

Figura 9 - Cartaz da exposição *Anistia 20 anos*.



Fonte: https://acervo.fpabramo.org.br/index.php/exposic ao-anistia-20-anos-sao-paulo-sp-29-08-26-09-0000. Acesso: 20 dez. 2023.

Além da exposição realizada pelo Arquivo do Estado, no final de 1999, o prédio foi cenário da peça de teatro *Lembrar é resistir*, dirigida pelo ex-preso político Izaías Almada, com texto de sua autoria e da dramaturga e diretora, Anali Alvarez. A peça foi encenada por mais de um ano, de terça a domingo, com capacidade de 40 espectadores, contando sempre com notícias nos jornais. A estimativa foi de que, ao longo de suas exibições, milhares de pessoas a assistiram. A peça, com quase 15 atores, coloca o espectador no lugar de um preso político. Em uma gravação feita pela Tv Cultura[60], tem-se como início a prisão de um ator, o Marcelo Estrada. Um dos agentes da repressão responsável por receber os "presos" anuncia: "Depois que vocês passarem essa porta, não há aqui mais nenhum inocente, todos são culpados, todos, até que prove o contrário". Ele diz isso voltando seu rosto ao espectador. "Quero todo mundo em silêncio e com as mãos para trás". Os agentes do DEOPS são caracterizados com extrema violência, palavras de baixo escalão e repugnância. Na abordagem feita a Marcelo Estrada, o agente diz que, embora a ficha não diga que o prisioneiro seja do Partido Comunista, um companheiro o havia entregado. Assim, vê-se que a peça aborda a delação como tema dentro dos eventos ocorridos. No decorrer da encenação, outros presos e presas vão se apresentando.

Tanto os agentes do DEOPS como os presos e presas estão caracterizados com roupas cinzas que estampam nas costas: "Anistia 20 anos". Um recurso cênico empregado na peça para indicar a tortura é apagar as luzes e emitir gritos concomitantemente. Também é interessante observar que a peça não está organizada cronologicamente. Ela contempla episódios ocorridos ao longo de 10 anos, citando, por exemplo, o sequestro do embaixador da Suíça, em 1970, e a morte de Vladmir Herzog, em 1975. Vê-se, portanto, que a peça busca enfrentar a questão da violência perpetrada aos opositores, adotando um âmbito nacional, isto é, mencionar eventos célebres da memória e da história da ditadura[61] brasileira. Outra observação é que o texto foi baseado tanto na experiência do próprio autor, Izaías Almada, como no testemunho de outros presos e presas. As falas são permeadas por uma carga poética[62], pelo uso de metáforas para tratar das condições ali

[60] A equipe do Memorial da Resistência cedeu a peça para fins científicos. A filmagem não está disponível para circulação fora do plano de consulta sob autorização prévia.

[61] Apresenta acontecimentos do período como o sequestro do embaixador norte-americano e do suíço. Outro ponto é a citação de que os agentes estariam buscando Carlos Marighella e Carlos Lamarca, ou mesmo a morte de Bacuri. Há também uma citação de biografias, como, por exemplo, os agentes definirem Dom Paulo Evaristo Arns como defensor de direitos humanos.

[62] Trechos de obras como *Frei Tito:* memória-esperança, de Adélia Meneses, *Sinal de vida*, de Lauro César Muniz, *Faz escuro, mas eu canto*, de Thiago de Mello, *A noite dissolve os homens*, de Carlos Drummond de Andrade, são citados, entre outros textos e testemunhos.

vividas, como a da mancha, que apesar de lavada, jamais saía, em referência à experiência carcerária.

Por meio da gravação, é possível ver o prédio antes da reforma. As paredes com tijolos à vista, quebradas, rachadas, a pintura descascada, com o encanamento a mostra, o elevador, o banheiro e as portas de ferro que hoje não existem mais. “A porta é verde, e é muito bom ter um verde ao meu lado”, diz um prisioneiro em um dos monólogos da peça. Em uma das celas, vê-se buracos e manchas de umidade. Há armários de arquivos. Em uma cenografia, na sala da carceragem, está exposto um quadro com a foto do ditador Médici. A peça busca apresentar aos espectadores os lugares da repressão, como a carceragem, a sala de interrogatório, o elevador e as celas. Aborda-se também a tortura em vários momentos. No início da peça, já se menciona o torniquete, o pau de arara e o choque elétrico, especificamente quando um agente pede a preparação para uma sessão e solicita a cadeira do dragão. Em certo momento, um agente diz a uma presa, levando-a para uma sessão de tortura: “Vamos lá conversar com o Fleury”.

A peça recria possíveis diálogos em ambientes privados e de descontração entre os agentes da repressão. Faz menções a acontecimentos do contexto da época, como o jogo do Brasil contra a Tchecoslováquia na Copa do Mundo, em 1970. Em uma conversa sobre um preso político, um agente diz rindo: “Terrorista morto na tentativa de fuga”, ao passo que outros debocham. Há diferentes assuntos envolvidos, como a caça de “subversivos” e possíveis recompensas. Em muitos diálogos, nota-se uma proposição pedagógica para explicar conceitos como subversivo/terrorista (operário, camponês, estudantes, artistas, “as bichas do teatro”), o contexto histórico do golpe, a busca de informações sobre opositores por parte dos agentes da repressão e o significado da palavra DEOPS. Frases, como “A turma lá em cima é barra pesada, não amacia para ninguém não”, são referências às torturas que ocorriam no quinto andar. O ato termina com o ator sendo levado à cela pedindo socorro.

As falas dos prisioneiros buscam demarcar as sensações e sentimentos atravessados por eles. O calor, o mal cheiro, a ausência da luz, o banho como maneira de limpeza e consagração. Por vezes, vê-se a organização dos presos para enfrentar essas situações, por meio de manifestações contra os agentes da repressão, como o grito “o povo unido jamais será vencido”. Outras vezes, as manifestações ocorrem por meio de canções, como Cálice, de Chico Buarque. Em alguns momentos há gritos, possivelmente de alguém sendo torturado. Uma personagem narra um processo de tortura — “apagaram dois cigarros no meu corpo”, outra narra a contenção de leite materno em seu corpo, após

ser separada de seu filho recém-nascido. Muitos dos diálogos apresentam descrições de marcas físicas de tortura, assim como a situação psicológica de delírio, confusão mental, raiva e choro. A peça recria situações de extrema violência sexual, em que o agente diz: "Eu estou mais a fim de pegar uma gostosinha da USP, empinar a bundinha dela e enterrar minha manguaça". Embora seja impactante, pois a fala precede de eufemismos, ela revela a abordagem das violências sexuais que, segundo ex-presos políticos, foram cotidianas. Há também, nos diálogos entre os presos, reflexões sobre o amor, o medo, as desigualdades da sociedade brasileira, a dignidade e o resistir em meio ao terror. É interessante observar que a peça representa um preso sendo liberado enquanto prisioneiros e prisioneiras cantam "minha jangada vai sair para o mar", mesma canção que, anos mais tarde, será recriada para a exposição permanente do Memorial na cela 4 — como se verá no capítulo 4. O espetáculo termina com discussões sobre a não apuração das torturas e a não punição jurídica a todos os agentes da repressão do Estado. Um ator, que representou um agente da repressão, finaliza a cena dizendo: "esse prédio nunca mais será usado para tortura de pessoas, nunca mais será usado para prisão de pessoas, ninguém para reprimir a livre expressão do pensamento", e continua, "esta não deixa de ser uma conquista de todos aqueles que aqui sofreram, contudo este é apenas um pequeno passo, ainda resta muito a conquistar, por isso, é preciso estar atento e forte".

Figura 10- Peça Lembrar é Resistir.



Fonte: Memorial da Resistência de São Paulo (Org.). *Memorial da Resistência, 10 anos*: presente! São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo, 2018, p. 14-15.

Izaías Almada, na entrevista dada para o programa da Coleta de Testemunhos do Memorial, afirma que o objetivo da peça era a reconstrução desse passado no espaço do acontecimento. Na entrevista, fala sobre o fim da peça.

> Você começa a ver a má vontade. Começa a perceber o pretexto para encerrar a temporada. Uma delas foi essa: "precisamos reformar". Você tem um prédio, fazendo uma peça que está atraindo a atenção das pessoas, principalmente dos mais jovens para discutir e tal, faz essa reforma quando, sei lá, acabou o interesse, já não tem mais. Eu vou dizer uma coisa, posso estar exagerando, mas essa peça ou ela – ou até com modificações – ela podia estar até hoje se você quisesse. Primeiro porque as gerações vão se sucedendo, segundo porque era um número pequeno de pessoas[63].

Aton Fon Filho, ex-preso político, em sua entrevista para esta pesquisa — que será discutida na segunda parte da tese — contou a sua visão sobre a peça *Lembrar é Resistir*. "Eu não fui, pois me contaram justamente como era a peça". Nesse momento, Aton diz que a ambientação feita para a peça, ou seja, reconstituir o DEOPS não era algo confortável. "Eu não vou nunca ver isso aí, pois eu não tenho o porquê reviver isso daí. Reviver por quê? Para dizer eu estive lá e vi. Não me acrescenta em nada. Ao contrário, me acrescenta ter mais sofrimento"[64].

Desse modo, vê-se que a apropriação do DEOPS para fins de memória gerou controvérsias entre os próprios sujeitos que experienciaram a repressão e a violência naquele espaço. Essa tensão é própria do movimento de recordar eventos atravessados por dor e violência e revela uma faceta da história desses museus: os limites do representar, que, muitas vezes, localizam-se nas diferentes formas com que cada sobrevivente lida com a experiência da repressão[65].

Após o fim das apresentações da peça, no ano 2000, o prédio passou por uma reforma que o descaracterizou, sobretudo a arquitetura de funcionamento do DEOPS.

---

[63] ALMADA, Izaías do Vale. Entrevista sobre militância, resistência e repressão durante a ditadura civil-militar. *Memorial da Resistência de São Paulo*, entrevista concedida a Kátia Felipini, Maurice Politi, Rodrigo Pezonia em 08/11/2012.

[64] FILHO, Aton Fon. *Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite*, em 26 de setembro de 2021. São Paulo, Brasil. 166 (cento e sessenta e seis) minutos gravados, mp4A, arquivo de vídeo. Virtual. Armazenado em arquivo pessoal.

[65] Sobre esse aspecto, no trato da entrevista com ex-presos políticos brasileiros e sobreviventes argentinos, que serão exploradas na Parte 2 da tese é possível identificar que, embora haja experiências distintas, há o reconhecimento entre os entrevistados de que o sistema de repressão pode ter um fim juridicamente, com o fim de uma ditadura, mas para as vítimas ela persiste nas lembranças. Ou seja, a violência que não é somente física, pois transcende e perdura no tempo ainda que as feridas biológicas tenham se curado. Dessa forma, como afirma Elizabeth Jelin (2000), as entrevistas podem ser enquadradas no entendimento de memórias traumáticas. Isso quer dizer, em linhas gerais, que as representações nas entrevistas pelas vítimas do Estado há silêncios, rastros de dor e, muitas vezes, a impossibilidade de narrar eventos que se referem ao ambiente do encarceramento, interrogatórios e torturas.

Foram mantidas apenas quatro celas e o corredor do banho de sol. Essas reformas estavam relacionadas à finalidade que o prédio passaria a ter: ser um equipamento de cultura destinado a abrigar uma escola de música, conforme apresentado anteriormente[66]. Os anos foram passando e o projeto de ser um espaço de música não se efetivava. No início do século XXI houve, por parte do poder Executivo estadual, tentativas de atribuir outras funções ao prédio do antigo DEOPS, abrindo espaço para discussão sobre a memória do lugar na ordem governamental. Paralelamente a essa discussão, o Estado de São Paulo iniciou o processo de indenização a torturados e perseguidos durante o regime militar. Os projetos de usos do prédio do DEOPS e o debate público sobre os ex-presos políticos são fundamentais para o entendimento do que viria a ser o Memorial. As iniciativas da primeira década deste século estão expressas no que chamo, nesta tese, de **anos dos decretos**.

Em 2001, o governo Covas (PSDB) sanciona a Lei nº 10.726, de 8 de janeiro, que "dispõe sobre indenização a pessoas detidas sob a acusação de terem participado de atividades políticas no período de 31 de março de 1964 a 15 de agosto de 1979, que tenham ficado sob a responsabilidade de órgãos públicos do Estado de São Paulo"[67]. Em 30 de outubro de 2001, foi aprovado o estatuto que cria, legalmente, o Fórum Permanente de ex-presos e perseguidos políticos do Estado de São Paulo. O fórum teve por objetivo construir uma rede para discutir e defender os interesses de ex-presos e ex-presas por razões políticas. O estatuto define os possíveis participantes:

> O Fórum Permanente dos Ex-Presos e Perseguidos Políticos é constituído por todos que possuem a condição de Ex-Presos, Banidos, Exilados, Refugiados e Perseguido Político das Ditaduras Militares, ou quando, não possuindo tal condição foram ou são simpatizantes da causa pela qual todos estes que possuem tal condição lutaram[68].

Se, por um lado, o governo estadual abria caminhos para um reconhecimento de violação de direitos na esfera econômica, por meio de indenização, houve ações também no âmbito do patrimônio. Em 2002, o Decreto nº 46.507, de 20 de janeiro, institui a

---

[66] No item que se refere à ocupação museológica da exposição do Memorial da Resistência, será tomado os desafios que foram impostos ao lugar por essa reforma que atendeu aos objetivos da época eu fui encomendada.

[67] SÃO PAULO (LEI). Dispõe sobre indenização a pessoas detidas sob a acusação de terem participado de atividades políticas no período de 31 de março de 1964 a 15 de agosto de 1979, que tenham ficado sob a responsabilidade de órgãos públicos do Estado de São Paulo e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*. São Paulo, v.111, n. 5, p.2. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2001/original-lei-10726-08.01.2001.html. Acesso em 14 dez 2023.

[68] Para consultar o estatuto, ele está disponível no seguinte *link*: https://forumexpresospoliticossp.files.wordpress.com/2013/08/d ocumentos_fundac3a7c3a3o_forum.pdf.

criação do Museu do Imaginário do Povo Brasileiro. No mesmo dia, o Decreto nº 46.508, institui o Memorial do Cárcere, com a seguinte premissa:

> Considerando a importância da preservação de símbolos da resistência à repressão e da difusão dos ideais de liberdade;
> Considerando a oportunidade de se promover ações educativas que consolidem os princípios democráticos; e
> Considerando a necessidade da manutenção dos valores democráticos [...] O Memorial criado por este artigo terá como sede de suas atividades a área prisional do prédio do antigo DOPS[69].

Os projetos dos museus previam funcionar no prédio do antigo DEOPS e suas intenções não foram levados a cabo, pois outro decreto, o de nº 46.900, seria publicado em 5 de julho de 2022:

> Artigo 1.º - Fica criado, na Secretaria da Cultura, o Memorial da Liberdade, diretamente subordinado ao Diretor do Departamento de Museus e Arquivos - DEMA, com sede no Largo General Osório nº 66, prédio do antigo Departamento de Ordem Política e Social - DOPS. § 1.º - O Memorial criado por este artigo terá como sede de suas atividades a área prisional do prédio do antigo DOPS. Artigo 2.º **-** O Memorial da Liberdade tem por objetivo estimular o exercício da cidadania e seus valores democráticos, por meio de mostras, exposições, formação de acervo, seminários, publicações e outras manifestações artísticas e culturais[70].

Nesse mesmo ano, houve a exposição de abertura do prédio, que passava a ser um espaço cultural e a sediar o Memorial da Liberdade, mas não ocupava a totalidade do prédio, somente as celas no térreo. A gestão do Memorial era incumbida ao Arquivo do Estado de São Paulo. Essa abertura ocorre após a reforma e conta com a exposição temporária *Intolerâncias*. A *Folha de São Paulo* noticiou:

> Oitocentos corpos, bonecos recheados de espuma (é bom que se diga), vão compor, a partir de amanhã, a instalação "Intolerância", do artista plástico Siron Franco. A obra reinaugura o belo edifício da antiga sede do Dops (Departamento Estadual de Ordem Política e Social), transformado agora no mais novo centro cultural de São Paulo. [...] Os bonecos são uma referência explícita às violências ocorridas nos 48 anos que o prédio serviu ao Dops (1935 a 1983)[71].

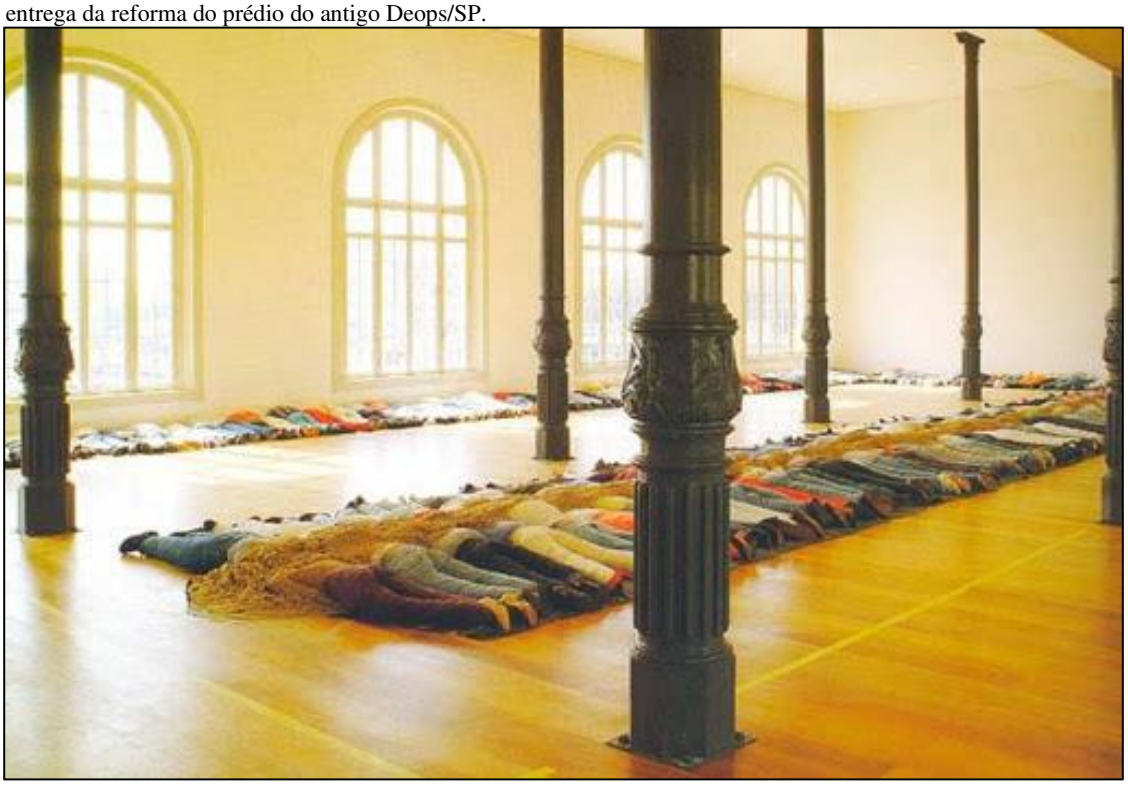
---

[69] SÃO PAULOA (Estado). Decreto nº 46.508, de 21 de janeiro de 2002. Cria, na Secretaria de Cultura, o Memorial do Cárcere. Publicado na Secretaria de Estado do Governo e Gestão Estratégica, 21 de janeiro de 2002. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2002/decreto-46508-21.01.2002.html. Acesso em: 14 dez 2023.

[70]SÃO PAULOA (Estado). Decreto nº 46.900, de 05 de julho de 2002. Cria, na Secretaria da Cultura, o Memorial da Liberdade (antigo DOPS). Publicado na Secretaria de Estado do Governo e Gestão Estratégica, 5 de julho de 2002. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2002/decreto-46900-05.07.2002.html Acesso em 14 dez 2023.

[71] CYPRIANO, Fábio. Antiga Sede do DOPS em Sp é reinaugurada como centro cultural com 'Intolerância', instalação do artista plástico Siron Franco. *Folha de São Paulo*. São Paulo, ano 82, n. 26754, 3 de julho de 2002, Folha Ilustrada, p. E3.

Figura 11 - Exposição temporária *Intolerância*, do artista Siron Franco, 2002. Inauguração do Memorial da Liberdade entrega da reforma do prédio do antigo Deops/SP.



Fonte: Acervo *Expomus*.

Somente em 2006, por meio de outro decreto, que reorganiza a Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, foram extintos o Museu do Imaginário do Povo Brasileiro e o Museu do Cárcere. Nesse mesmo ano, o prédio passa a ser responsabilidade da Pinacoteca e não mais do Arquivo Público. Assim, a Pinacoteca ganhou mais espaço para suas atividades e passou a gerenciar o Memorial da Liberdade, localizado no térreo.

O nome Memorial da Liberdade causava um impacto tremendo, sobretudo nos ex-presos e ex-presas participantes do Fórum. Das justificativas, a principal era que o lugar significou muitas coisas, menos liberdade. Assim, em 2007, por meio de uma mobilização junto ao poder público, houve a solicitação para a alteração do nome do Memorial. O *Diário Oficial do Poder Legislativo de São Paulo* informava em abril, sobre uma reunião do novo secretário de Justiça, Luiz Antônio Marrey, e o Fórum, que "Martinelli [presidente do Fórum] apresentou ao secretário uma proposta de revitalização para o Memorial da Liberdade, existente na Pinacoteca do Estado.

Entre as solicitações estão o pedido de mudança do nome para Memorial da Resistência e a confecção de um mural com nomes dos presos políticos que passaram

pelas prisões [...]"[72]. A luta pela alteração do nome, assim como uma nova concepção museológica para o DEOPS ganha outros contornos ainda em 2007. O Fórum e a Pinacoteca, na gestão de Marcelo Mattos Araújo[73], formaram um grupo de trabalho para que houvesse um projeto museológico consistente que contemplasse o histórico do DEOPS/SP e o histórico da ocupação do prédio, assim como a história da repressão e da resistência. Sob a autorização da Secretaria de Cultura, iniciou-se um processo para construir a concepção desse novo museu. O marco dessa virada, que vai dar início ao museu objeto desta tese, é a alteração do nome, ocorrida em 1º de maio de 2008: deixa de ser Memorial da Liberdade para ser Memorial. Naquele momento, havia uma equipe interdisciplinar destinada a pensar a concepção museológica, que contou com a participação ativa do Fórum. Em 2009, o Memorial é inaugurado (trataremos das tecituras para a exposição museológica em um próximo item deste capítulo).

[72] DIÁRIO OFICIAL PODER LEGISLATIVO. Parlamentar e ex-presos políticos se reúnem com secretário da Justiça. Terça-feira, 03 de abril de 2007. São Paulo, ano 2007. 117(62).

[73] Dentre outros cargos exercidos na área da Museologia, Marcelo Araújo assumiu, entre 2002 e 2012, a direção da Associação Pinacoteca Arte e Cultura (APAC). Em 2008, por meio do contrato de gestão por Organização Social, a APAC, responsável pela gestão da Pinacoteca do Estado, assumiu também a administração do Memorial da Resistência de São Paulo. Ao deixar o cargo como diretor da APAC, Marcelo assumiu o cargo de secretário estadual da Cultura e, desde 2016, preside o Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), colaborando com diversas instituições museológicas no Brasil e no exterior. Disponível em: https://memorialdaresistenciasp.org.br/pessoas/marcelo-mattos-araujo/. Acesso em: abr. 2024.

A transformação de um lugar de repressão argentino em um lugar para memória, o *Museu Sitio de la memoria ESMA*, tem, em certo grau, similaridade com as ações ocorridas para a concepção do Memorial, no Brasil, com destaque para a mobilização da sociedade civil em negociar e pressionar o Estado a garantir lugares para a memória das vítimas da última ditadura. No entanto, a forma de participação de um Estado nacional é importante para entender a construção do *Museo de la ESMA*. As pesquisas sobre a história recente da Argentina têm tratado os anos de construção de uma democracia, após a ditadura, como um momento mais aberto, ambíguo e permeado por dilemas[74]. Na passagem para a democracia, Elizabeth Jelin[75] demarca uma importante característica do caso argentino: a organização dos movimentos de direitos humanos ocorreu respondendo a um dano incerto, buscando por uma justiça indeterminada. Isso quer dizer que a primeira tarefa desses movimentos era a demanda por verdade, ou seja, estabelecer, com possibilidades jurídicas, a certeza sobre as violações de direitos humanos, assim como os mecanismos de repressão.

No fim de 1983, com o término da ditadura, os organismos de direitos humanos concordavam sobre a necessidade de uma punição ética e moral a respeito da ação dos militares. Assim, esses movimentos, segundo Jelin (2002), pautam as discussões públicas e propõem uma agenda política sobre o que seria a construção de uma verdade sobre o passado ditatorial a partir dos seguintes eixos: impedir a impunidade dos perpetradores; buscar desaparecidos que pudessem estar vivos; entender o que foi a repressão. Esses eixos serão centrais no primeiro governo após a ditadura.

Em março de 1983, a Junta Militar havia garantido as eleições diretas e presidenciais no fim daquele ano. Desde então, houve, por parte das Forças Armadas, várias declarações e documentos, entre março e dezembro, tanto na imprensa como por meios oficiais, com o objetivo de convencer a sociedade de que o passado ditatorial deveria ser esquecido. Criava-se um clima de tensão entre a tentativa de emplacar essa versão e os movimentos de direitos humanos, que defendiam o oposto: verdade, memória e justiça, ou seja, a investigação e punição de culpados pelo terrorismo de Estado[76].

---

[74] FELD, Claudia; FRANCO, Marina. *Democracia, hora cero*: actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica, 2015.

[75] JELIN, Elizabeth. Certezas, incertitumbres, y búsquedas: el movimiento de los derechos humanos en la transición. *In*: *Ibidem,* p. 195-224.

[76] Esse tem sido um tema que ocupa, em grande parte, a agenda dos debates públicos, políticos e acadêmicos. Este conceito, amplamente utilizado nas políticas de memória (Guglielmucci, 2011), é uma forma de interpretar a violência política presente, sobretudo no século XX, na Argentina. O *Museu Sitio de Memoria Esma*, por exemplo, estrutura sua visita neste conceito. A historiadora Gabriela Aguila apresenta que os termos violência

Assim, o primeiro governo civil após a ditadura argentina é lembrado como formulador de ações para a busca por verdade, memória e justiça. O então presidente Raul Alfonsín revogou a lei de autoanistia[77], criada por militares meses antes de saírem do poder, abrindo caminho para os julgamentos de militares e lideranças guerrilheiras[78].

Em 15 de dezembro de 1983, Alfonsín, por meio do Decreto nº 187[79], cria a Comissão Nacional sobre a Desaparição de Pessoas (CONADEP). No decreto ficavam estabelecidos os seguintes objetivos para a comissão: reunir provas sobre os desaparecimentos de pessoas a serem apresentadas à Justiça; localizar o destino dos desaparecidos; localizar as crianças roubadas; denunciar tentativas de ocultamento ou destruição de provas que pudessem atestar o que ocorreu durante a última ditadura; emitir um relatório final. A comissão foi composta por advogados, deputados, membros da igreja, jornalistas e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. A contribuição de organismos de direitos humanos no trabalho da CONADEP foi essencial. Segundo Emilio Crenzel, os movimentos atuantes foram:

> Abuelas de Plaza de Mayo coordinó con la CONADEP la búsqueda de los niños desaparecidos, la APDH, la Liga Argentina por los Derechos del Hombre, Familiares de Detenidos y Desaparecidos por Razones Políticas y el Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos. […] Sólo Madres de Plaza de Mayo llamó a no declarar ante la CONADEP, aunque algunas madres decidieron recolectar denuncias y entregaron a la Comisión quince carpetas con datos sobre 101 conscriptos desaparecidos, lo mismo que la filial Mar del Plata de la entidad, que aportó otras 196 denuncias[80].

---

política e repressão precisavam de contornos mais sólidos para, de fato, analisar uma realidade. Aguila apresenta que a ideia de Terrorismo de Estado é proveniente do texto *El Estado terrorista argentino*, do jurista Eduardo Luis Duhalde, escrito em 1984. Em linhas gerais, este texto abre possibilidades de explicar que o modelo de Estado, vigente de 1976 a 1983, era diferente de outras formas de autoritarismo estatal, pois representava uma nova forma de Estado de Exceção, uma pública e outra clandestina, sendo esta responsável pela disseminação do terror e desmobilização da sociedade. Ainda que haja variações, discussões sobre esse texto inicial, atualizações de pesquisa, Gabriela Aguila aponta para o que é similar entre o texto de 1984 e as novas abordagens: exercício indiscriminado do terror sobre a sociedade, pelas práticas clandestinas de repressão por setores do Estado.

[77] A Junta Militar, promulga a Lei nº 22.924, de 23 de março de 1983. Em linhas gerais, a referida lei perdoa crimes cometidos por razão política entre 1973 e 1982, permitindo um perdão as ações de repressão que culminaram em assassinatos, desaparecimentos forçados, sequestros de crianças e torturas.

[78] Essa atitude ficou conhecida como teoria dos dois demônios, a qual coloca em perspectiva que guerrilheiros e militares tiveram o mesmo equilíbrio de forças. Sobre o tema, ver: FRANCO, Marina. La "teoria de los dos demônios" en la primera etapa de la posdictadura. *In: Ibidem,* p. 23-80.

[79] ARGENTINA (Federação). *Decreto 187/83*. Establece la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas. Boletin Oficia de 19 de diciembre de 1983. Disponível em: https://www.derechos.org/ddh h/arg/ley/conadep.txt. Acesso em: 14 dez. 2023.

[80] CRENZEL, Emilio Ariel. *La CONADEP treinta años después*: La investigación sobre las desapariciones forzadas en la Argentina; Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación; Derechos Humanos; p. 3-25.

Em 1984, essa comissão visitou o *Casino de Oficiales*, onde hoje funciona o *Museo de la ESMA,* acompanhada de alguns sobreviventes, com o objetivo de compreender o funcionamento daquele centro clandestino. Essa ação, respaldada pelo Estado, proporcionou a preservação do lugar por meio de documentos iconográficos, assegurando-o como testemunho das graves violações a direitos humanos, o que não significa torná-lo um lugar destinado à memória. Ou seja: a transformação em museu e a abertura para visitação não ocorreu imediatamente, mas apenas em 2007, 24 anos depois do fim da ditadura.

O resultado do trabalho da CONADEP foi apresentado em setembro de 1984, com a publicação do livro *Nunca Más.* No geral, as recomendações sinalizaram para uma investigação, via sistema judiciário civil, a partir dos testemunhos coletados, assim como construir aparatos legais para dar assistência a familiares penalizados pela ação do Estado na morte e desaparecimento de pessoas[81]. O livro foi um êxito editorial. Foi traduzido para o português, ainda em 1984, para o inglês, o italiano, o alemão e o hebraico. Até 2013, 603.830 exemplares foram vendidos[82].

Assim, a atuação da CONADEP, o livro *Nunca Más* (1985) e os julgamentos, na justiça comum, das Juntas Militares, em 1985, são fundamentais para o entendimento de como a democracia argentina buscou construir caminhos para lidar com o passado ditatorial: julgamento e esclarecimento. É durante as investigações e os julgamentos que são divulgados dois conceitos que passam a fazer parte do vocabulário das lutas por memória e, mais adiante, das políticas públicas de memória, como sinaliza Ana Guglielmi (2011): terrorismo de Estado e teoria dos dois demônios[83].

Os primeiros anos democráticos na Argentina, após a última ditadura, foram permeados por conflitos em torno do passado ditatorial. Como mencionado, a ESMA, por exemplo, apareceu como tema das investigações, mas não havia, até aquele momento, um

---

[81] Outras são as recomendações: declarar crime contra a humanidade a desaparição forçada de pessoas, apoiar organismos de direitos humanos, revogar legislações repressivas que estavam vigentes. Um aspecto que chama atenção no informe é indicar a importância de estabelecer o ensino obrigatório da defesa dos Direitos Humanos em todos os organismos de ensino do Estado. Disponível em: http://www.desaparecidos.org/arg/conadep/nuncamas/477.html. Acesso em: 14 dez. 2023

[82] *Ibidem,* p. 4.

[83] A partir do prólogo do livro *Nunca Más* (1984), popularizou-se a teoria dos dois demônios como modelo explicativo para a violência política entre as décadas de 60 e 70 na Argentina. Na esteira do trabalho de Emilio Crenzel, em linhas gerais, essa teoria é baseada na justificativa de que o demônio da violência revolucionário se opõe a outro demônio, o da violência estatal. Dessa forma, essa teoria acomoda a sociedade argentina como alheia aos acontecimentos, vítima desse enfrentamento. Ver em: CRENZEL, Emilio. Op.Cit...

projeto sistemático e institucionalizado para que ela fosse transformada em um lugar para memória. É no fim dos anos 1990 que a ESMA passa a ser parte de discussões públicas sobre memória, protagonizadas por setores do governo, ativistas da memória, organismos de direitos humanos e sociedade civil.

É importante, nesse sentido, entender as disputas nos anos de 1990, no campo da memória, geradas a partir de **como** lembrar o passado ditatorial. Carlos Menem foi presidente da Argentina entre 1989 e 1999. Sobre a relação do governo Menem e a gestão da memória, Daniel Lovich e Jaquelina Bisquert[84] apresentam pontos para compreender a ideia de pacificação menemista, que significou seguir um projeto neoliberal, baseado fortemente na presença estrangeira, sob a ótica de uma glória futura, partindo da premissa de se esquecer o passado. Assim, relativizou-se o terrorismo de Estado, equiparando-o ao "terrorismo subversivo". Os dois lados — os dois demônios — cometeram acertos e erros, cabendo pedir perdão e construir a unidade nacional sem ódio. Essa postura abriu caminho para uma reconciliação nacional que, em linhas gerais, significou indultos a militares julgados e condenados em 1985, beneficiando, principalmente, os comandantes da Junta Militar, Jorge Rafael Videla[85], do Exército, e Emilio Eduardo Massera[86], da Marinha, condenados por crime de lesa humanidade. Em termos mais concisos, o governo abriu a porta da prisão e perdoou ditadores.

Menem foi reeleito em 1995. Lvovich e Bisquert delimitam um cenário complexo no início dos anos 1990, mas também sinalizam para uma outra mobilização social em torno do passado ditatorial:

> A comienzos de la década de 1990, la problemática de la violación de los derechos humanos durante la dictadura parecía haber perdido parte de la relevancia pública que había alcanzado con anterioridad. […] El empleo de la memoria de la dictadura em la esfera pública parecía

[84] LVOVICH, Daniel; BISQUERT, Jaquelina. *La cambiante memoria de la dictadura:* discursos políticos, movimientos sociales y legitimidad democrática. Univ. Nacional de General Sarmiento: Buenos Aires, 2008.

[85] Jorge Rafael Videla foi um dos articuladores do golpe de 1976. Esteve à frente do poder executivo de 26 de março de 1976 a 1981. Foi julgado e condenado em 1985, mas por legislações de abrandamento penal a militares, foi perdoado no início dos anos 1990. Em 1998, em razão de novas denúncias sobre o roubo de crianças durante seu governo, foi preso novamente. Esteve em prisão domiciliar até 2008, quando, por novas denúncias, foi preso, inicialmente nos domínios de *Campos de Mayo*, e depois transferido para a penitenciária de Marcos Paz, onde morreu no banheiro, em 2013, aos 87 anos.

[86] Emilio Eduardo Massera foi chefe da Marinha. Foi julgado e condenado em 1985, assim como Videla, recebeu o indulto em 1990 e em 1998, em razão de novas denúncias sobre o roubo de crianças, foi preso novamente. Ficou em prisão domiciliar até 2002, quando teve um AVC. Desde então, perdeu capacidades intelectuais e motora. Veio a falecer em 2010.

> irremediablemente condenado a un lugar marginal. Sin embargo, imprevistamente, la situación modificó[87].

Dois eventos emblemático ocorreram em 1995. O primeiro envolveu o capitão Adolfo Scilingo[88], que declarou a sua participação nos voos da morte em um programa de televisão:

> Se le llamaba un vuelo. Era normal. Aunque en este momento parezca una aberración. […] Fui al sótano, donde estaban los que iban a volar. Abajo no quedaba nadie. Ahí se les informó que iban a ser trasladados al sur y que por ese motivo se les iba a poner una vacuna. Se les aplicó una vacuna... quiero decir una dosis para atontarlos, sedante. Así se los adormecí[89].

Essa confissão foi apresentada no programa *Hora Clave*, de Mariano Grondona. Ela reacendeu o tema dos crimes na ditadura, abrindo caminho para outras confissões de militares. Era a primeira vez que um militar quebrava o "pacto de silêncio" firmado entre eles sobre suas ações repressivas desde 1983.

O outro evento foi uma mensagem ao país feita pelo Comandante do Exército Argentino, Tenente General Martín Balza, em abril de 1995, no programa de televisão *Tiempo Novo*. O tenente argumenta existir uma consciência coletiva ligada a um passado fantasma, ou seja, das violações de direitos humanos durante a ditadura. Ao descrever a violência, de forma eufemística, utiliza palavras como: repressão, guerra clássica, terrorismo, insanidade, métodos ilegítimos, indo até à supressão da vida. Balza identifica um passado de violência política, que vai desde a morte de Perón, em 1973, até o golpe de 1976. Utiliza termos como messianismo e ideologia, sem deixar claro de quem fala, já que não parece incluir as Forças Armadas, ou, no caso, o Exército.

Em seguida a uma explicação histórica, Balza assume as ações de repressão durante a ditadura. É interessante que um dos propósitos dessa mensagem é construir uma culpa coletiva. A reflexão de Karl Jaspers, que escreve sobre a questão da culpa e a responsabilidade política na Alemanha, é providencial aqui, pois, ao diferenciar tipos de culpa, define a culpa metafísica como: "se não faço o que posso para impedir, sou também

---

[87] LVOVICH, *La cambiante…Op.Cit*., 2008, p. 57.

[88] Desde 1997 se encontrava preso na Espanha por sua participação nos voos da morte. Em 19 de abril de 2004, a Audiência Nacional da Espanha o condenou a uma pena que somou 640 anos de prisão por crime de lesa humanidade, por 30 mortos, torturas e detenção ilegal, ocorridas na ESMA.

[89] VERBISTKY, Horacio. Entrevista a Adolfo Scilingo. *Tiempo*. Buenos Aires: Editorial Planeta Argentina, 1995, p. 14-15.

culpado"[90]. Essa citação se assemelha a uma parte do discurso do chefe das Forças Armadas:

> Siendo justos, miraremos y nos miraremos; siendo justos reconoceremos sus errores y nuestros errores. Siendo justos veremos que del enfrentamiento entre argentinos somos casi todos culpables por acción u omisión, por ausencia o por exceso, por anuencia o por consejo.
>
> Cuando un cuerpo social se compromete seriamente, llegando a sembrar la muerte entre compatriotas, es ingenuo intentar encontrar un solo culpable, de uno u otro signo, ya que la culpa en el fondo está en el inconsciente colectivo de la Nación toda, aunque resulta fácil depositarla entre unos pocos, para liberarnos de ella.[91]

Havia o enfraquecimento da potência simbólica e efetiva dos julgamentos de 1985 devido aos indultos de Menem, e, paralelamente, em razão das declarações públicas de militares sobre o passado ditatorial, uma mobilização dos movimentos de direitos humanos. Ana Guguielmi[92], em sua tese de doutorado, apresenta uma perspectiva a respeito do processo de consagração da memória do terrorismo de Estado na Argentina, desde os anos de 1990. Seu trabalho é fundamental para complexificar a história da luta pela memória sobre a última ditadura. Principalmente por seu trabalho destacar as tensões entre os múltiplos agentes que se envolveram na construção de memórias, como estudantes, professores, instituições, sobreviventes, familiares, o poder Legislativo, o poder Executivo e, sobretudo, as políticas públicas.

No ano de 1996, no Colégio Nacional de Buenos Aires[93], localizado na região conhecida como casco histórico da cidade, os ex-alunos, as *Madres de Plaza de Mayo* - Linha Fundadora[94], a Fundação Memória Histórica e Social e o Centro de Estudantes da Escola Secundária organizaram uma exposição com fotos sobre os estudantes do Colégio que foram mortos ou desapareceram durante a última ditadura. A exposição foi chamada

---

[90] JASPERS, Karl. *El problema de la culpa*: sobre la responsabilidad política de Alemania. Barcelona: Alianza, 1998, p. 54.

[91] *Archivo digital de la Comisión Provincial por la Memoria. Declaración del Jefe del Estado Mayor de Ejército, general Martín Balza, donde realiza la primera autocrítica de las Fuerzas Armadas sobre los crímenes de la última dictadura militar*. 25 de abril de 1995. Disponível em: https://backend.educ.ar/refactor_resource/get-attachment/24359. Acesso em: 7 mar. 2024.

[92] GUGUIELMIA, Ana. *El proceso social de consagración de la memoria sobre el terrorismo de Estado como política pública estatal de derechos humanos*. Doutorado (Tese) Universidade de Buenos Aires. 2011

[93] Esse colégio é vinculado à Universidade de Buenos Aires.

[94] Um esclarecimento: O movimento *Madres da Plaza de Mayo*, até 1986, era um só. A partir de então, por divergências internas, dividiu-se em dois: Associação *Madres da Plaza de Mayo e Madres da Plaza de Mayo Línea Fundadora.*

de *Puente de la Memoria*. Na ocasião houve, a leitura de 98 nomes de estudantes egressos desse colégio, lia-se o nome e em seguida todos diziam: presente! A exposição, em grande parte, foi pensada pelo fotógrafo Marcelo Brodsky, irmão de um desaparecido político, Fernando Brodsky, aos 23 anos.

Guguielmi (2011), por meio de entrevistas com o fotógrafo Marcelo Brodsky e ex-estudantes envolvidas, como Gabriela Alegre e Alejandra Naftal, constrói uma narrativa sobre a criação da organização Associação Civil Boa Memória, popularmente conhecida como *Buena Memoria*. Uma associação que não era formada por familiares, mas sim por adultos afetados, sobreviventes. Esse grupo terá como proposição as discussões de memória, o que, em certo grau, diferencia-se das lutas travadas por outros organismos: encontrar um desaparecido, esclarecimento sobre mortes, localizar crianças roubadas, entre outras demandas na chave da verdade e da justiça.

Dele faziam parte diferentes profissionais: editores, fotógrafos, artistas plásticos, historiadores, antropólogos, museólogos, jornalistas etc. A linha de atuação do grupo, inicialmente, consistiu na demanda pela construção de um monumento aos mortos e desaparecidos, por um parque escultórico e pela criação de um arquivo oral sobre as lutas dos organismos de direitos humanos. A preocupação com a arte no espaço urbano, como ferramenta de tratar o tema, está na própria gênese desse grupo, já que muitos estiveram envolvidos na exposição fotográfica de 1996. As ações da associação junto ao Legislativo e no debate público tornaram seus membros reconhecidos pela luta em prol da memória.

Em 1996, foi apresentado pela Frente Ampla, conjuntamente com as *Madres de la Plaza de Mayo* – linha fundadora, uma proposta de *Museo de la Memoria Nunca Más*, no antigo CDD Olimpo, por meio da Resolução nº 50.318/96. No entanto, esse projeto foi arquivado por vontade do poder Executivo, sob a presidência de Menem, e da polícia, que se opuseram a ceder o espaço para fins de memória[95].

Ao passo que começavam a se estruturar pautas comuns para a produção de uma memória coletiva sobre os desaparecidos, na articulação dos diferentes organismos com o poder Legislativo, em 1998, o presidente Menem apresenta uma proposta para a ESMA: sua destruição, o que gerará um conflito. Sobre o episodio, Estela Schindel afirma:

[95] É importante mencionar que em 1996, representantes de diferentes organizações criaram, em âmbito municipal, na cidade de Rosário, na província de Santa Fé, a *Comissão Pro Museo*. Por meio da Ordem nº 6506, criava-se o *Museu de la Memoria*, o primeiro na América Latina destinado a enfrentar o passado sensível. A instituição se reconhece por ser um museu de arte sobre a ditadura. Funciona, desde 2010, em um casarão que abrigou um dos centros de inteligência da repressão na última ditadura. Sobre o museu, visitar em: https://www.museodelamemoria.gob.ar. Acesso em: 7 mar. 2024.

> En 1998 el entonces presidente Carlos Menem decretó el traslado de las instalaciones de la ESMA a otra base naval y la *conversion del predio en un espacio verde de uso publico donde, previa demolición del edificio principal, se emplazaria una bandera argentina como "símbolo de la union nacional"*. El proyecto, afin a la politica hacia el pasado de Menem de imponer una falsa "reconciliacion" sobre la negacion del pasado y "dar vuelta la pagina" sin revisar lo sucedido fue repudiado por los organismos de derechos humanos y amplios sectores de la sociedad civil[96].

Vê-se, tal qual o início do seu governo, que a reconciliação por meio de apagamento seguiu sendo o projeto do então presidente Carlos Menem. Isso torna-se evidente na proposta de derrubar o edifício e colocar uma bandeira como símbolo da união nacional no centro clandestino mais longevo da última ditadura. No entanto, ainda que esse decreto estivesse em curso, houve manifestações por parte de vários setores sociais contra essa ação de apagamento. Sobre esse tema, Florencia Larraes Armas, no livro *Ex ESMA:* politicas de memoria em el centro clandestino de deteción[97], mostra o descontentamento de organizações de direitos humanos e familiares, as quais, 14 anos antes, contribuíram para o trabalho do CONADEP:

> Hebe de Bonafini (Madres de Plaza de Mayo) propuso que la ESMA quedara "de pie e abierta para que el pueblo escriba en sus paredes, de adentro y de afuera, lo que piensa y lo que siente", y antecipó que las Madres de Plaza de Mayo se opondrían a su demolición "con sus cuerpos, si es necesario", mientras que la APDH consideró la iniciativa un acto de insania; Nora Cortiñas, de Madres Línea Fundadora, opinó que la propuesta era una provocación y Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas calificó la decisión de "horrorosa".

No embate entre a demolição e a luta pela memória do lugar, houve a ação judicial movida por Graciela Palacio de Lois e Laura Bonaparte de Bruchstein, integrantes do grupo *Familiares de Desaparecidos*, como estratégia de preservação da ESMA. O parecer do juiz Ernesteo Marinelli sobre o caso revelava o que as autoras pretendiam, pois não foi possível localizar o pedido original. O parecer revela que a ação teve o respaldo de deputados, mães de desaparecidos e de organizações como as *Madres de Mayo - Linea Fundadora.*

---

[96] SCHINDEL, Estela. Lugres de memoria en Buenos Aires. *In*: BIRLE, Peter *et al. Memorias urbanas em dialogo:* Berlín y Buenos Aires. Buenos Aires: Buenos Libros, 2010, p. 92. Sobre o referido depoimento, é possível consultá-lo em: https://www.youtube.com/watch?v=VXqdm DzpsaI&t=1s. Acesso em: 7 mar. 2024.

[97] LARRALDE ARMAS, Florencia. *Ex Esma*: politicas de memoria em el centro clandestino de deteción. Laovejaroja: Madri, 2022.

> Em ese marco, e invocando sus condiciones de familiares de personas desaparecidas durante el último gobierno de facto (1976/1983), manifestan que mediante la acción intentada, tratan de evitar que se borren las huellas que puedan permitirles conocer donde estuvieron detenidos sus familiares […] Pretenden, asimismo, que siendo la "ESMA" el lugar donde se cometieron graves violaciones a los derechos humanos durante ese mismo período, forma parte del patrimonio cultural de la Nación, por manera que el marco de la acción sub examine persiguen lograr su preservación para memoria de las geraciones futuras [98].

O parecer é extenso e permeado por termos técnicos, entretanto, no final, precisamente na argumentação do juiz, há um trecho que é fundamental para este trabalho. No item 19, o juiz diz que seria melhor, de fato, se a ESMA fosse um espaço verde, claro, não fosse um lugar em que ocorreu tudo o que se sabe ter ocorrido durante a ditadura.

> [...] el problema con la historia, como con la verdad – se ha dicho, y con acierto –, es que no tiene arreglo. Por ello, e aun cuando en este caso no se trate de hechos vinculados con la virtud y el heroísmo, sino de hechos horrorosos, que causan genuina vergüenza (tanto en la mayoría silenciosa que no participó, como en quien los ejecutaron, que todavía hoy se resisten a proporcionar datos que permitan esclarecer el destino de quienes fueron torturados y luego desaparecidos durante este triste período de nuestra historia, y pese a que no son ya sujetos pasivos de persecución penal por eso mismo hechos), se debe comprender que, de todos modos, se trata de expresiones de nuestra "cultura" y que el testemonio emblemático que los recuerda también forma parte de nuestro "patrimonio cultural", por cuyo motivo no puede ser destruido por los gobernantes de turno y pretendidamente reemplazado – en esa condición – por un monumento cualquiera, que pueda ser erigido en su mismo lugar[99].

O juiz teve olhar sensível para questões ligadas à memória e à patrimonialização. Ao reconhecer a ação do presidente como inconstitucional, defende a necessidade de preservar um lugar de repressão para fins de memória. Sua argumentação sinaliza para o que tenho chamado de **cultura histórica de violações de direitos humanos***,* pois o juiz reconhece que existe, na nação, cadeias que foram preservadas para fins de memória na busca de simbolizar o passado glorioso, mas que a ESMA, ainda que não seja gloriosa, é parte da história nacional.

Em paralelo ao embate judicial para a não demolição da ESMA, o poder Legislativo retomava o projeto do *Museo de Memoria*, aprovado pela casa em 1996, mas negado por

---

[98] Causa 149/98 "Palacio De Lois Graciela - Ex. Feria N°10/98 - Y Otro C/Pen S/ Amparo Ley 16.968". 15/10/1998. Juez Federal Ernesto L. Marinelli. Disponível em: http://www.cels.org.ar/common/documentos/amparo_contra_demolicion.pdf. Acesso em: 7 mar. 2024.

[99] *Ibidem*.

Menem. O propósito era construí-lo na ESMA e não mais no Olimpo, como disposto no projeto inicial. Acompanhando a ata da *5° Sesión Ordinaria del 26 de marzo de 1998 de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, pode-se verificar que: 1) uma união de deputados[100] se organizou para demarcar que o destino da ESMA fosse definido pela maioria do parlamento; 2) os usos do lugar deveria ser para fins da memória das vítimas; 3) evitar a destruição de uma prova testemunhal sobre os crimes ali cometidos; 4) na discussão com outros deputados, definia-se que todos os prédios deveriam ser incorporados na proposta de uso memorial; 5) havia uma defesa de não definir, apenas no poder Legislativo, o que se fazer com a ESMA, isso deveria ser feito em conjunto com a sociedade.

Em agosto de 1998, a legislatura da cidade aprova a Lei nº 46/1998[101], que "destina a paseo público un espacio en la franja costera del Río de la Plata, donde se emplazará un monumento en homenaje a los detenidos - desaparecidos y asesinados por el terrorismo de estado entre 1970 y los primeros años de la década de 1980. Crea la comisión Pro-monumento a las víctimas del terrorismo de estado". A lei define que o monumento devia trazer os nomes dos desaparecidos listados no relatório do CONADEP, atualizado pela *Subsecretaría de Derechos Humanos y Sociales del Ministerio del Interior de la Nación*. A proposta de criar o monumento se converteu no que hoje é o *Parque de la Memoria*.

Em 1998, ainda no âmbito legislativo, o projeto de lei nº 4839/98 define a criação de um museu da memória nas instalações da ESMA. Ana Guguielmi afirma o seguinte sobre o projeto de lei:

> En sus fundamentos, los signatarios establecieron que la elección del lugar donde se erigiera el "Museo de la Memoria Nunca Más" debía *"significar lo más claramente posible la voluntad de imponer una condena definitiva al Terrorismo de Estado",* por lo que se elegía como posible emplazamiento el predio donde funcionó uno de los más conocidos centros clandestinos de detención, identificado como "ESMA". La elección del lugar, representaría "*un nuevo triunfo de la democracia sobre el Terrorismo de Estado y sobre quienes aún hoy persisten en ocultar la verdad, tratando de torcer la significación histórica de una época"*[102].

[100] PIERINI, Alicia; CARAM, Cristian; BISUTTI, Delia, FERNÁNDEZ, Raúl; MARINO, Juliana; ZBAR, Agustín.

[101] Disponível em: https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/28505. Acesso em: 7 de jun de 2024.

[102] Grifos meu. GUGUIELMIA, Ana. El proceso social ….*Op.cit.*, p.65.

Os anos de 1999[103] e 2000 também foram agitados. A partir da retomada da criação de um museu para a memória, a Secretaria da Cultura criou uma C*omissão de Trabalho*, que funcionou entre esses anos. No entanto, os movimentos de direitos humanos optaram pela criação de uma instituição paralela e não governamental para debater projetos de memória independentes do Estado. Criava-se assim o *Memoria Abierta*[104], uma instituição de gestão da memória dos movimentos de direitos humanos por meio da formação e divulgação de um arquivo. São muitas as frentes documentais que o compõe: entrevistas audiovisuais, arquivos pessoais de membros dos movimentos sociais de direitos humanos, registros fotográficos etc. Sua formação se deu por meio de uma aliança de nove organismos de direitos humanos. Um dos objetivos que deu origem ao *Memoria Abierta* foi justamente o da criação do que hoje é *Museo Sitio de Memoria ESMA*[105].

Ao passo que se estruturava um ambiente de trabalho no governo, em parceria com o *Memoria Abierta*, em 1º de junho de 2000, por força de lei, promulgou-se a lei nº 392/2000. O segundo artigo indica: "Los edificios donde funcionó la Escuela de Mecánica de la Armada serán destinados para la instalación del denominado 'Museo de la Memoria', según la Resolución 50.318/1996 del ex Concejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires". Concomitantemente aos episódios narrados, em 2000, em âmbito legislativo provincial, criou-se a *Comisión por la Memoria de La Provincia de Buenos Aires*, sediada onde funcionou a ex *Dirección de Inteligencia de la policía da Provincia* de Buenos Aires, na capital provinciana, La Plata. O arquivo de vigilância dessa polícia também ficou sob o cuidado da comissão, tornando-se assim um dos mais importantes conjuntos documentais para investigação judicial, jornalística e acadêmica. Estela Schindel (2010), aponta que, em 2002, o governo da cidade de Buenos Aires começou trabalhos de escavação nas ruínas do Clube Atlético, a fim de levantar evidência documental, cruzando-os com testemunhos que se tem sobre o lugar. Esse foi um centro clandestino, assim como a ESMA, mas acabou demolido para dar lugar à construção de

[103] Desde 1998, já havia sido aprovado a lei para a criação do *Parque de la Memoria*, na costa do Rio da Prata, com o objetivo de memoras as vítimas da violência de Estado da última ditadura. Em março de 1999, foi colocada a pedra fundamental da obra, houve uma manifestação contrária por parte de três movimentos de direitos humanos: *Madres de Plaza de Mayo, Associación de Ex Detenidos-Desaparecidos (AEDD) e H.I.J.O.S*. A justificativa não era contra à memoração das vítimas, mas sim contra o governo que é o mesmo que perpetrou uma legislação de perdão oficial aos repressores.

[104] Oficializado em 2002, o nome anterior era *Proyecto Recordar*.

[105] No próximo capítulo, será discutida e analisada a documentação produzida pelo *Memoria Abierta* em torno do evento "o museu que queremos", jornadas de trabalho com a finalidade da construção de um museu.

uma autopista. Esses casos ajudam a compreender como se constrói, em diferentes lugares, com diferentes atores, projetos sobre a memória do passado ditatorial.

A partir da presidência de Néstor Carlos Kirchner, em 2003, acelera-se a transformação da ESMA em lugar para memória. Daniel Lvovich e Jaquelina Bisquert apresentam um aspecto importante sobre a relação entre Kirchner, os movimentos de direitos humanos e a memória sobre a última ditadura como política de Estado. Sobre as ações do presidente,

> Concitó el apoyo de los organismos de derechos humanos y, especialmente, de las Madres de Plaza de Mayo, que progresivamente dejaron de lado su habitual desconfianza frente a los gobiernos para apoyar, de manera cada vez más decidida, las políticas implementadas por éste. De hecho, a pocos días de asumir la presidencia, Néstor Kirchner se reunió con ella. […] El gobierno Kirchner, que busca por diversas vías generas mecanismos que le permitieran superar la debilidad de origen que representaba el escaso porcentaje de votos con el que había llegado al poder, encontró, a partir de entonces en buena parte del movimiento por los derechos humanos un aliado permanente[106].

Assim, abriu-se caminho para uma presidência que vai construir novos contornos para o passado ditatorial. A desapropriação da Marinha só ocorreu em 2007.

> El 19 de marzo de 2004, el presidente Kirchner recorrió la ESMA y el Casino de Oficiales, con sobrevivientes de ese ex centro clandestino. Para muchos, era la primera vez que recorrían el lugar luego de su cautiverio. Si bien por pedido expreso de los sobrevivientes no hubo personal de la Armada, un grupo de padres cuyos hijos asistían a las distintas escuelas instaladas en el predio, aprovecharon la ocasión para reclamar que no sean trasladadas las instituciones. Por este motivo, y porque se desobedeció la orden presidencial, se decidió pasar a retiro al director de Educación Naval, Rafael Luis Sgueglia[107].

Esse episódio, retratado na foto que abre o capítulo, reforça a ideia que tem sido tratada aqui sobre a tensão na construção de espaços para memória. No caso da ESMA, até 2007, havia atividades de formação Naval. Isto é, de 2004 a 2007 ocorreu um processo lento e gradual de entrega total da ESMA para a transformação em *Espacio de la Memoria*, que se deu concomitantemente à retomada dos *juicios*. A Corte Suprema, em 2005, decide pela inconstitucionalidade de duas leis sancionadas no fim dos anos 1980, que impediram a continuidade dos julgamentos: a *Ley Punto Final* (1986) e *Obediencia*

---

[106] LVOVICH, Daniel; BISQUERT, Jaquelina. *La cambiante memoria…* 2008, p. 80-81.

[107] ESPACIO PARA LA MEMORIA Y PARA LA PROMOCIÓN Y DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS. *Donde hubo muerte, hoy hay vida*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espacio Memoria y Derechos Humanos, ex ESMA, 2016, p. 27.

Debida (1987)[108]. A *Ley Punto Final* (nº 23.492) estabeleceu o fim dos processos judiciais. A *Ley Obediencia Debida* (nº 23.521) definiu que os crimes cometidos eram, na verdade, ordens que foram seguidas. Ambas as leis foram promulgadas pelo mesmo presidente que efetivou o processo dos juízos. À época, foram leis que cessaram o processo de punição a militares e trouxeram dificuldades para o avanço das pautas dos movimentos de direitos humanos. Com a retomada dos julgamentos, o debate acerca do passado ditatorial é novamente ampliado, alcançando vários grupos da sociedade argentina.

A justiça criou mecanismos, no início dos anos 2000, para retomar condenações e investigações na área jurídica, ao passo que se construía uma ressignificação para um lugar de repressão. Cabe relembrar que o complexo *Espacio de la Memoria* é composto por vários prédios, mas em apenas um deles funciona o museu aqui estudado. Diferentes organismos de direitos humanos ocupam os demais prédios. Por exemplo, em 2008, instalou-se o *Archivo Nacional de la Memoria* (ANM), *Espacio Cultural Nuestros Hijos (ECuNHi)*, assim como *Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti*.

Figura 13 - Localização do Museo Sitio de Memória ESMA.



Fonte: MUSEO SITIO DE MEMORIA ESMA: Ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio. Expediente de Nominación para la Lista del Patrimonio Mundial de la UNESCO. Buenos Aires: Secretaria de los Derechos Humanos, 2021, p. 14.

No prédio onde funciona o museu, entre 2004 e 2014, foram realizadas ações de manutenção e restauro. Em 2008, o *Casino de Oficiales* foi declarado Monumento Histórico Nacional, pelo *Decreto n.º 1333/2008*. O lugar recebeu a chancela de patrimônio nacional pelos motivos de seus usos e não por justificativas de cunho arquitetônico, como aconteceu no caso brasileiro.

> Que, en gran medida, los episodios de represión ilegal ocurridos en aquella Escuela – que incluyen delitos de lesa humanidad tales como tortura, desaparición de personas y apropiación de menores –, reconstruidos testimonialmente, motivaron una toma de conciencia de la opinión pública respecto de aquel sistema represivo implementado por fuera del estado de derecho.
>
> Que en particular el edificio del Casino de Oficiales fue el escenario de las más aberrantes violaciones a los derechos humanos[109].

Desde 2012, acelerou-se o processo para a implementação e criação do museu no Casino. Entre 2014 e 2015, o prédio foi alterado para as instalações museológicas. Em 2012, a museóloga e uma das fundados do *Buena Memoria*, Alejandra Naftal, foi nomeada diretora do museu, onde atuou até 2022. A diretora organizou uma equipe multidisciplinar com sobreviventes, pesquisadores, especialistas em audiovisual, entre outros. Os anos de 2014 e 2015 foram destinados a intervenções no museu para a construção da exposição. Após 8 anos de criação do *Espacio Memoria y Derechos Humanos*, foi inaugurado, em 2015, o *Museo Sitio Memoria ESMA*, no lugar em que funcionou o CCDD, no *Ex Casino de los Oficiales.*

***

As pessoas nas ruas, sobreviventes, familiares, presidentes, poder Legislativo, poder Judiciário, intelectuais, ativistas de direitos humanos, todos são parte da história desses lugares. O que não quer dizer que essa característica torna linear e pacífica a história dos museus. Pelo contrário. Ainda hoje os espaços que abrigam exposições, ações educativas, acervos, são permeados por conflitos.

---

[109] ARGENTINA (Federação). Decreto 1333/2008. Declárase monumento histórico nacional al edificio del Casino de Oficiales de la ex Escuela de Mecánica de la Armada. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación, 19 de agosto de 2008. Disponível em: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/143656/norma.htm. Acesso em: 14 dez. 2023.

Neste capítulo, até então, evidenciei como esses atores sociais, sobretudo os ativistas de memória, estiveram (ou estão) articulando, protestando, criando, organizando, reivindicando, escrevendo, negociando, enfrentando, discordando, propondo, principalmente, negociando — o gerundismo, aqui, é intencional: revela, justamente, persistência e constância. Seja com a participação mais atuante do Estado, como no caso argentino, ou com a ausência do Estado, como no caso brasileiro, a similitude sobre as lutas da sociedade é uma observação fundamental.

Busco deixar claro, na forma como concebo a história desses museus, que existe uma lógica nos dois caminhos: primeiro busca-se a verdade, depois a justiça e em seguida a memória. Tanto Brasil como Argentina lutaram pela verdade, sobretudo para localizar corpos desaparecidos, por meio de comissões: CONADEP, em 1984; CEMDEP, em 1995. No caso da Argentina, o segundo passo, a busca pela verdade, ocorreu, e ocorre ainda hoje, no âmbito judicial, diferente do caso brasileiro. No entanto, independente dos caminhos da construção de uma justiça [110], a luta pela memória existe nas duas experiências e, como se vê no caso argentino, a participação do Estado não garante sempre a participação dos governantes nessa luta. A luta, portanto, é atravessada por inúmeros sujeitos que atuam em diferentes esferas.

A estratégia em trazer decretos, números e citações busca contribuir com um outro olhar[111] sobre as histórias institucionais desses museus. Nesse ponto, as visitas que o setor educativo organiza com as escolas englobam as transformações sofridas nos prédios, o que implica pensar os diversos sentidos assumidos ao longo do tempo. Não se trata de apenas dizer como funcionou um lugar de repressão. Mais que isso, é fundamental detalhar como ocorreu o processo para que, hoje, ele seja um lugar destinado à memória das violações de direitos humanos, em especial, aquelas ocorridas durante ditaduras militares na segunda metade do século XX no Cone Sul da América.

[110] Sobre a relação entre justiça e memória, ver o capítulo 1 em: HARTOG, François. *Crer em História*. Autêntica, Belo Horizonte, 2020.

[111] Inúmeras foram as vezes em que, nas falas de pesquisadores sobre o tema da ditadura em congressos científicos, houve o registro do quanto o *Memorial da Resistência* não é fidedigno ao lugar de repressão, pois reformou as celas, descaracterizando-as. Essas falas, equivocadas e mal-intencionadas, em verdade, relevam o quanto a história institucional é fundamental para uma compressão crítica e ética dos lugares. Os museus não escondem a sua história institucional, cabe as historiadoras e aos historiadores considerá-las em suas análises.

2 Fabricando um passado para o museu: memórias sensíveis

Quero escrever um conto. [...]
Um conto verdadeiro, com eletricidade de ser.
Quero um conto, um canto, um ponto na
[*trajetória do devenir*
Para um futuro mais belo.
Futuro que vislumbro na cor dourada do sol da
[*janela dos Arquivos*
Arquivo casa onde eu morei e que em mim
[*mora.*
Quero escrever um conto ao silêncio dos
[*documentos.*

Beatriz Nascimento, 1984, p. 50

Iniciar o capítulo com Beatriz Nascimento, historiadora e poetisa, tem dois propósitos. O primeiro se deve ao fato de o poema ser parte da exposição *Mulheres em Luta!* Arquivos de Memória Política, inaugurada no dia 7 de outubro de 2023, no Memorial. Alguns outros poemas de Nascimento compõem a exposição e tratam de temas relacionados à resistência, violência, racismo e impunidade. Outro motivo é o fato de o capítulo tratar, majoritariamente, de ações de mulheres (em ação) pela escrita de uma história da repressão em um museu. A poesia, diante desse contexto, aqui, torna-se potente.

"Escrever", "silêncio" e "documento". Em 1984, Beatriz do Nascimento encerrava um poema evocando o desejo profundo de um desafio complexo: escrever ainda que haja ausências. Aproprio-me dele por entender que inaugura de modo enfático este capítulo: como escrever um passado para um museu em meio a silêncios? Os sujeitos envolvidos na consolidação dos museus, assim como Nascimento, quiseram escrever uma narrativa sobre o passado, no caso, sobre a repressão ditatorial. Entre o querer e o fazer (concretizar, inaugurar) uma série de debates, interpelações, reflexões e silêncios se colocam. Um passado que não passa; espinhoso, doloroso, conflitivo, incerto, afinal, havia, e ainda há, desaparecidos, ainda que em proporções distintas, no Brasil e na Argentina. Um passado que, por meio das percepções dos sujeitos envolvidos na

concepção dos museus, carecia de sistematização[112]. Este capítulo remonta um **contexto intermediário**, localizado entre o momento em que se decidiu, concretamente, ter um museu, e sua abertura. Esse contexto não é linear, pois ocorre enquanto há lutas pela efetivação do espaço, sobretudo no caso argentino..

Maria Cristina Bruno foi a museóloga responsável pela equipe que criou o *Plano Museológico do Memorial da Resistência* (2010). Em sua entrevista para o arquivo oral do Memorial, ela ressalta duas problemáticas a respeito do processo: 1) como musealizar? e 2) quais seriam as possibilidades de um lugar da memória? São essas duas perguntas que são apresentadas como possibilidade de análise da virada que os museus de história sofreram a partir da segunda metade do século XX, a partir das referências da Sociomuseologia[113].

Nesse sentindo, Bruno define a museologia como equação, em que há um eixo, podendo ser um conceito, um problema cultural, um acervo, ou, no caso dos museus de história, um problema histórico. Desse eixo se propõe em equilíbrio entre o lugar e a sociedade em que se está inserido. É por meio dessa equação que se estrutura e efetiva modalidades de trabalho de um museu. Por essa razão optei pelo verbo fabricar para o título do capítulo. Michel de Certeau (1982) usa essa ideia de fábrica para se referir ao que faz o trabalho histórico: fazer aparecer a alteridade, tal qual a fábrica faz aparecer veículos (fabricar e mostrar). Esse trabalho do historiador e da historiadora tem como um de seus propósitos estabelecer limites entre passado e presente. Trata-se de um passado que foi fabricado por muitas mãos, e é nesse sentido que caminha o capítulo.

Considerado isso, apresentarei como sujeitos, envolvidos em discussões e na concepção do museu, pensavam o tema. As discussões circularam entre os conteúdos da exposição, levando em conta o fato de se tratar de um passado sensível. Cabe ressaltar que a proximidade temporal impacta profundamente a concepção dos museus e a sua dinâmica. Estou tratando de museus que tematizam eventos que ocorreram, pelo menos, três décadas antes da inauguração dos referidos museus. Afetados diretamente, estão vivos e são profissionais que também atuam em áreas museológicas, como é o caso de Alejandra Naftal.

---

[112] Cabe pontuar que o museu não é o único meio de sistematizar o passado. No final dos anos 1990 e as primeiras décadas do século XXI, havia pesquisas universitárias, uma vasta literatura de testemunho, e produções cinematográficas que abordavam o tema. A própria concepção de cultura histórica, a qual mobilizo, considera os diferentes espaços de produção de passado em uma sociedade. No caso dos filmes, o conjunto documental argentino, as falas de convidados citam algumas obras como: *Noche de los lápices* (1986) e *Garage Olimpo* (1999).

[113] O capítulo seguinte se ocupará desse tema .

Dessa maneira, metodologicamente[114], destaco **quem** (atores sociais envolvidos nos debates para a construção dos museus), o **quê** (passado buscado por esses atores, revelado em suas narrativas), **redes** (os grupos que estão atuando para que tenham alcançado papéis privilegiados nas discussões) e **para que** (sobretudo legitimar uma verdade sobre um passado em um discurso museológico).

Em primeiro lugar, apresento as fontes. A documentação utilizada para a discussão sobre o Memorial é composta pelo *Plano Museológico*, criado em 2010, e pelo livro *Memorial da Resistência 10 anos* (2019), produzido por meio de testemunhos dos envolvidos na criação do museu. Foi possível também acessar, por meio do arquivo do Memorial, os testemunhos de três funcionárias que trabalharam na concepção do museu: a museóloga Maria Cristina Bruno, a historiadora Maria Luiza Tucci e a museóloga diretora da instituição, Katia Felipini, autora de uma dissertação de mestrado sobre o tema da implementação do Memorial, também consultada para esta tese.

No caso do *Museo de la ESMA*, acessei amplos registros de jornadas de debates, organizadas pelo *Memoria Abierta* e outras organizações de Direitos Humanos, que ocorrem entre 1999 e 2007. Optei por apresentar esse conjunto de maneira global, sem especificar os pormenores de cada debate. Chamarei esses encontros de *Jornadas El museo que queremos.* A riqueza de informações é tamanha, sendo possível encontrar a transcrição das falas de pesquisadores, profissionais e de interessados de maneira geral pelo tema, que estiveram presentes como convidados ou ouvintes. Assim, por meio dele é possível identificar problemáticas, conceitos mobilizados e os conflitos e desafios postos. O primeiro encontro[115] ocorreu em 1999, e o segundo em 2004[116], após a ascensão de Nestor Kirchner na presidência. No capítulo 01, tratei dos movimentos que ocorreram no final dos anos 1990 e a partir de 2004. No primeiro encontro, não se sabia onde seria o museu, o que foi definido a partir de julho de 2004, quando já se tinha a definição:

---

[114] A construção metodológica deste capítulo esteve diretamente inspirada nos trabalhos de memória do grupo Núcleo de Memória/IDES, em que ressalto as aulas de Valentina Salvi, Elizabeth Jelin, Marina Franco, a respeito sobre os aspectos conceituais e metodológicos para estudos de memória.

[115] A primeira ocorreu em 1999, sob o *título Organización Institucional y Contenidos del futuro museu de la memoria*, e seus debates estão registrados em uma publicação, são três encontros ao total em que cada qual teve uma temática: perguntas iniciais sobre construir um Museu da memória, conceitos teóricos da memória e conteúdo do museu.

[116] O ano de 2004 teve três jornadas. 1º Jornada, em 24 de julho, se debaten los contenidos y el eje argumental del futuro "Museo de la memoria". A 2º Jornada, em 02 de outubro, se desarrollan los ejes, "el modelo económico", "la teoría de los dos demonios" y "otros actores sociales" para seguir trabajando los contenidos del futuro "Museo de la memoria. A 3° Jornada, realizada em 15 de dezembro, las experiencias de otros museos de la Coalición Internacional de Sitios de Conciencia. Actividad en torno a la construcción del "Museo de la memoria.

ESMA. Uma diferença também reside no fato de que, a partir desses encontros, é possível identificar a presença de um vocabulário mais comumente utilizado em políticas públicas de memória, assim como em trabalhos acadêmicos, como é o caso da recorrência de Terrorismo de Estado e Direitos Humanos. A partir de 2004, pode-se ter acesso tanto ao material transcrito dos debates quanto à gravação audiovisual das jornadas, que seguem em 2006, com o tema *Uso público de los sitios históricos para la transmisión de la memoria*; e 2007, tendo uma abordagem voltada a pensar *La transmisión de la memoria a través de los sitios*.

Além dessa vasta documentação, para o tratamento da Argentina, entrevistei duas profissionais atuantes na implementação do museu: Alejandra Naftal (museóloga responsável e depois diretora do museu entre 2015 e 2022) e a historiadora Mariana Franco. Há uma particularidade na construção do *Museo de la ESMA* que é importante clarificar antes de prosseguirmos. A proposta de construir um museu existe desde 1998, como se viu no capítulo um. No entanto, a efetivação da construção do museu na ESMA só ocorreu em meados de 2012/2013. Nesse espaço de tempo, produziu-se os encontros para pensar esse museu, utilizados como documentação para o capítulo. Na entrevista com Alejandra Naftal, vê-se que ela atribui esse espaço de tempo a questões políticas e contextos propícios. O museu como, espaço a ser construído, surgiu após uma década em que se falava sobre recuperação de espaços de memória, no segundo mandato de Cristina Fernanda de Kirchner. Alejandra Naftal[117], escolhida pela presidenta para ser a liderança do projeto, foi fundadora do *Buena Memoria*, em 1996, e uma das fundadoras do Memoria Abierta, em 1999, sendo a responsável pela fundação do Arquivo Oral dessa instituição. Assim, a museóloga esteve envolvida com todas as discussões que serão apresentadas a seguir. Esse acúmulo de debates e outras experiências, segundo ela, permitiu um *know how* intelectual e emocional para estar à frente do projeto.

[117] Alejandra Naftal é sobrevivente e museóloga. Foi sequestrada pelo Exército em 1978, quando era aluna secundarista. Militava politicamente no centro estudantil. Durante 3 meses, ficou na condição de desaparecida. Após 3 meses, passou aos cuidados da federação, isso quer dizer, sua prisão foi legalizada, "e não podiam mais me matar", segundo ela. Ficou 10 a 11 meses presas, até ser solta por ausência de provas que a mantivesse presa. "Ser sobrevivente neste momento era muito complicado, pois havia a suspeita do porquê você estava viva e outros não. Minha casa era uma passarela de familiares na porta de casa, pois era uma das primeiras aparecidas, então, "você viu meu filho", ou "por que te soltaram?", eu sempre digo "a mim não me perguntem, pois devem perguntar aos perpetradores" Eu tenho hipótese "criar a figura de aparecidos políticos em razão da visita InterAmericana de Direitos Humanos.". Alejandra se exilou, e retornou em 1983. Cursou museologia. Foi uma das sobreviventes a testemunhar no Juízos das Juntas, em 1985. Seu testemunho aparece no filme "Argentina, 1985".

Considerada essa particularidade no caso argentino, trabalharei com os dois casos de forma temática, a partir de preocupações sincrônicas, ou seja, de temas que estiveram presentes nos debates para a construção nas duas instituições. São elas:

1. A musealização de um passado difícil;
2. o trabalho com os testemunhos orais de sobreviventes; e, por fim,
3. as características do espaço como lugar-testemunho.

2.1 Musealizar um passado difícil

O estudo dos **contextos intermediários** desses museus são uma boa forma de desnaturalizar um museu. Sabe-se que o passado é uma construção social, partindo de recortes e intenções do presente em que ele é elaborado. No caso de pensar a construção do passado de ditaduras, do ponto de vista acadêmico, há um determinado conjunto de operações historiográficas, e de diálogos entre pares que, não necessariamente, passa pelo crivo de sobreviventes. Quando se aborda a escrita da história em museus que tratam de passados sensíveis, com colaboração direta ou indireta de afetados, existem embates e consensos que são intrínsecos a esse trabalho.

"Cómo hacer que el pasado no quede como passado", perguntou um ouvinte à mesa, composta por pesquisadores, sendo uma delas Elizabeth Jelin, em 1999. Anos mais tarde, em 2004, um grupo participante de uma dinâmica proposta pela organização do evento que tratava sobre a construção do museu apresenta uma fala nessa direção: "Que concientice también a las personas que asisten, a relacionar el pasado con el presente, este es un tema que hablamos mucho, cómo relacionar el pasado con el presente"[118]. Esse tema ocupa grande parte das preocupações nas *Jornadas el museo que queremos*. As discussões postas sobre o passado, portanto, estão implicadas em duas questões simultâneas: como representar esse passado e as preocupações sobre como ele se relacionará com o presente. Fica claro que, para os participantes, as questões não se dissociam.

No caso brasileiro, no Plano Museológico do Memorial, o conceito gerador do museu engloba o passado da repressão no DEOPS e "Atualizar as questões relativas à

[118] MEMORIA ABIERTA. *1° Jornada*: El Museo que queremos Museo de la Memoria, en 24 de julio de 2004. Buenos Aires, 2004. Fondo Memoria Abierta. [18 p.], p. 8.

repressão e resistência para os dias atuais"[119]. Ou seja, percebi que há uma definição que o museu deve enfrentar seus desafios contemporâneas, a partir do passado em questão.

Francisco Régis Ramos, em seu livro *Em nome do objeto* (2020), discute ideias que circulam no enfrentamento do passado pelos museus. No contato com a discussão sobre a relação entre passado e presente, evocada nas discussões para a criação dos museus, o seguinte trecho contribui para a reflexão:

> O que está em evidência nessa modalidade de interpretação é o suposto de que o passado não é simplesmente aquilo que passou e sim uma complexa composição subordinada aos interesses de quem aciona os jogos da memória. [...]. É no modo de encadear os fatos que o tempo ganha volume e sentido. É na maneira de ajeitar o mapa do verbo existir que se cria a ideia do tempo dividido entre passado, presente e futuro[120].

Essa complexa "composição subordinada aos interesses de quem aciona os jogos de memória*"* é o que chama a atenção no contato com a documentação. O passado está sendo mobilizado para construir um sentido àquilo que passou. Um sentido que busca dar contornos aos dilemas do presente que, em linhas gerais, refere-se a como lidar com a ausência e com a dor. Se essa é uma pergunta que muitas vezes invade um núcleo familiar ocidental cristão com a perda de alguém por uma fatalidade, torna-se maior quando atravessa uma sociedade, por exemplo, por conta de um projeto de violência e extermínio de ditaduras. Que sentido dar ao que passou? O contato com a documentação dá pistas sobre os encaminhamentos possíveis que foram dados pelos que estiveram à frente da construção dos museus.

Os termos **passados presentes**[121] e **passados não encerrados**[122] são formas de categorizar as estratégias de quem aciona os jogos da memória, nos dizeres de Ramos (2020), que redimensionam as noções tão marcadas de passado e presente, estabelecidas pela disciplina história, borrando essa fronteira, inclusive questionando-a. Essas noções, marcadas pela alteridade entre um passado e um presente, são traços do fazer historiográfico, no entendimento de Michel de Certeau[123]. Por meio da documentação

---

[119] MEMORIAL DA RESISTÊNCIA. *Plano Museológico*. São Paulo: 2010, p. 46.

[120] RAMOS, Francisco Régis Lopes. *Em nome do objeto*: museu, memória e ensino de história. E-book. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2020.

[121] HUYSSEN, Andreas. *Seduzidos pela Memória:* Arquitetura, monumento, mídia. Rio de Janeiro, Aeroplano Editora. 2000.

[122] ROUSSO, Henry. *A última catástrofe:* a história, o presente, o contemporâneo. Trad. Fernando Coelho e Fabrício Coelho. Rio de Janeiro: FGV, 2016.

[123] Faço referência ao livro: CERTAU, Michel de. *Escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

aqui explorada, das leituras bibliográficas, da circulação em eventos acadêmicos e do processo de escrita da tese, me parece interessante a ideia de **passados sensíveis**.

Mobilizo a noção de **passados sensíveis** a partir dos estudos fisiológicos de **sensível** como referência metafórica [124]. Um machucado na pele geralmente ocorre por um estímulo violento, por exemplo, uma queimadura. Rapidamente os neurônios da pele emitem um sinal para o cérebro. Esse sinal é a dor, sinal de que algo está errado, causando desconforto. O corpo começa o processo de restaurar o lugar machucado. Até a cicatrização, essa região fica em estado de hipersensibilidade. Quando o corpo consegue reparar o dano, forma-se a cicatriz que, em linhas gerais, passa a significar duas coisas: aquela região foi interpelada por um estímulo violento e que ali não dói mais, mas um dia esteve hipersensível. Muitas das cicatrizes no corpo acabam sendo esquecidas no dia a dia, no entanto, quando as notamos, certamente, lembramos-nos do porquê de ela estar ali. Uma região sensível do corpo dispara sinais de dor em reação ao toque nos locais com as terminações nervosas hipersensíveis. Esse toque causa incômodo. Assim, entendo passados sensíveis como aqueles eventos que, quando abordados, disparam sinais de desconforto no tecido social. O passado em discussão está na ordem do sensível, assim como o museu parece servir como o processo de cicatrização desse lugar **machucado**.

Na *Jornada El museo que queremos*, a historiadora argentina Hilda Sabáto, em 1999, no que se refere ao tema da construção de um passado no museu, defende que há de se levar em conta o cuidado de não cristalizar o passado. Por reconhecer ser delicado, nos termos da autora, ela defende que a clareza na criação de um museu consiste em construir um consenso sobre o passado a ser musealizado. Sabáto faz referência ao passado nazista na Alemanha para sustentar a sua argumentação:

> tiene algunos acuerdos básicos sobre lo que pasó que están fundados sobre valores que se consideran lo más importante para la construcción del futuro. Sin esos valores el futuro está de alguna manera en peligro en términos de una sociedad democrática. Entonces, lo que han logrado es buscar y construir sobre valores un consenso sobre ese pasado. Que por supuesto hay grupos que no están de acuerdo, porque sino esun consenso absoluto, hay grupos nazis que están actuando, pero más allá de algunos grupos como puede ser aquí que va a haber grupos que van a seguir diciendo que hubo una guerra santa contra la guerrilla

[124] Essa inspiração parte dos estudos psicanalíticos de Freud, pois, ao desenvolver seus estudos sobre o trauma, versa sobre o sentido fisiológico do trauma que, em grego, quer dizer ferida, fratura. Será a partir do fim da Primeira Guerra Mundial que os estudos desse gênero ganharam discussões a respeito de neurose de guerra, ou seja, de traumas adquiridos pela experiência dos campos de batalha, em especial, as trincheiras. Sobre esse assunto, ver: BOHLEBER, Werner. Recordação, trauma e memória coletiva: a luta pela recordação em psicanálise. *Revista Brasileira de Psicanálise*, v. 41, n. 1, p. 154-175, 2007

> comunista, el resto de la sociedad, *los sectores mayoritarios están identificados, reconocen ese pasado como común*.[125]

Escapando de absolutismos, Sabáto propõe uma ideia de construir um passado intimamente relacionada a uma projeção de um futuro. Na esteira de sua argumentação, a historiadora aponta o *Informe Nunca Más*, produzido pela CONADEP, como uma base para a construção desse consenso sobre o passado. Consenso, para a autora, não significa, em sociedades democráticas, o fim de perguntas, muito pelo contrário, seria a defesa de novas interrogações a partir do que se estabeleceu como, no caso, o passado ditatorial.

Outro ponto que salta aos olhos na discussão é a proposição de Catalina Smulovitz, cientista política: "quando começa o passado que se musealizará?" A autora traz essa temática que reverbera no debate sobre como se explica o ocorrido entre 1976 e 1983, a última ditadura militar. Para ela, é um risco tratar somente desses anos e não contextualizar as forças políticas, econômicas, sociais e culturais que possibilitaram a organização e efetivação da ditadura militar. A preocupação, portanto, reside na necessidade de uma escolha de passado que, sobretudo, não promova a ideia de que a ditadura tenha sido a vontade de alguns que decidiram por um golpe de Estado.

O mesmo tema aparece na apresentação do historiador Enrique Vásquez. Para ele, seria necessário pensar sobre as especificidades do Terrorismo de Estado na última ditadura, assim como estabelecer uma periodização para essa prática estatal. Em sua fala, há exemplos que mostram como as escolhas de eventos a serem narrados impactariam na forma de entender esse passado. Ou seja, ele propõe que se pense para além de 24 de março de 1976. Eduardo Blaustein propõe, a partir da fala de um colega, que seja narrado o passado desde Juan Manuel de Rosas e o massacre de indígenas, ocorrido no final do século XIX[126]. Em 2 de outubro de 2004, por exemplo, há também uma menção a olhar o passado de uma maneira mais ampla quando se refere ao Terrorismo de Estado. "Qué es el terrorismo de Estado, cuándo comenzó, los antecedentes, y los antecedentes sin límites temporales, porque cuando discutimos nos remitimos a la conquista del

---

[125] Grifo meu. MEMORIA ABIERTA. *Primero Debate Interdisciplinario*: Organización Institucional y del contenido del futuro Museo de La Memoria. Buenos Aires, 2000. Fondo Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. [70 p.], p. 48.

[126] A Conquista do Deserto, iniciada em 1879, foi uma incursão de seis mil soldados que, por meio de estratégias militares, tomaram o controle do Río Negro, no sul da Argentina, na região patagônica. Assim, marcou-se o fim da autonomia indígena na região. O historiador Ezequiel Adamavsky, apresenta os dados de 1.313 indígenas mortos, de acordo com dados oficiais, no entanto, chama atenção para os incontáveis que morreram por fome, doenças e outros motivos. Desse modo, a ação do Estado na época, pelo uso da violência e do assassinato, desestruturou significamente as sociedades indígenas. Sobre esse episódio ver mais em: ADAMOVSKY, Ezequiel. *Historia de la Argentina:* biografía de un país. Crítica: Buenos Aires, 2020.

desierto"[127]. Dessa forma, o debate sobre pensar que o passado será musealizado apresenta a necessidade de uma escolha política para uma organização temporal que pudesse explicar o tema do museu. Sábato chama atenção sobre os perigos da cristalização, Smulovtiz, por sua vez, aborda o tema de quando começa o passado. Enrique Vázquez contribui sobre aspectos que, de modo geral, estão na ordem do dia do fazer historiográfico: a reconstrução do passado consiste em assumir um ponto de vista.

> Supone una reconstrucción del proceso histórico, una reconstrucción que supone un punto de vista y un relato que tiene que tener algún sentido. Cuando digo sentido quiero decir que ese relato se dirige hacia algún lugar y que la dirección que tome el sentido de ese relato no deja que se pueda plantear ese relato desde una supuesta neutralidad valorativa. Me parece que ese relato que se construye sobre el pasado y el museo que aquí se está proponiendo como objeto del debate, tiene que ser algo más que la transmisión de información de una generación a otra. Que sería un camino relativamente fácil. *Diría que reconstruir ese pasado también nos va a poner en una tensión muy fuerte entre optar por un punto de vista*[128].

Em sua argumentação sobre a relação entre construir um passado a partir de um ponto de vista necessário em um presente, Vázquez retoma os anos de 1980 para defender que, naquele momento, caso houvesse ocorrido a construção de um museu para tratar do tema do passado ditatorial, esse seria, segundo ele, um museu do horror. Ele cita iniciativas como a publicação do *Nunca Más* e o filme *Noche de los lapices* (1986) como ferramentas para abordar o terror. "Sacar eso afuera, mostrarlo, para algunos elaborar un duelo, mostrarle a los que no querían ver, y también hacia la sociedad de manera más amplia, qué es lo que había ocurrido." O debate sobre o passado e o museu é também mencionado por Carlos Acuña[129]. Ele comenta:

> Estoy de acuerdo en reconstruir la historia Argentina desde su constitución antes que se llamase Argentina y reconstruir las luchas populares y la represión, pero ¿Eso es lo que queremos hacer en la ESMA?, ¿Queremos un museo sobre la represión y la historia Argentina o queremos un museo sobre el terrorismo de Estado? Esto hay que resolverlo porque no pueden tenerse las dos cosas, o hay continuidad o hay etapas, y acá hubo un salto cualitativo que realmente es distinto.[130]

---

[127] MEMORIA ABIERTA. *2° Jornada*: El Museo que queremos Museo de la Memoria, en 2 de octubre de 2004. Buenos Aires, 2004. Fondo Memoria Abierta. [16 p.], p. 13.

[128] Grifo meu. MEMORIA ABIERTA. *Primeira Debate* ..., p. 52.

[129] Sua fala foi a respeito do tema "outros atores sociais", em especial pensando sobre a sociedade civil e a classe média durante a última ditadura militar, destacando o papel da igreja, dirigentes sindicais e o empresariado.

[130] MEMORIA ABIERTA. *2° Jornada*: El Museo que queremos Museo de la Memoria, en 2 de octubre de 2004. Buenos Aires, 2004. Fondo Memoria Abierta. [16 p.], p. 15.

Em seguida, Hilda Sabáto[131] concorda com Acunã: "Vamos a hacer un museo histórico nacional o un museo del terrorismo de Estado?". A historiadora propõe que se diferencie os eventos, pois misturá-los não explica o que ocorreu durante a última ditadura. O passado esteve na ordem do dia. Dessa forma, vemos que a documentação pode nos permitir acessar os debates na construção do problema histórico do museu em questão. Mais que isso, perceber o que Francisco Régis Ramos aponta sobre a compreensão de quem aciona os jogos da memória.

No caso brasileiro, na análise dos testemunhos das profissionais da equipe que formula a ideia do Memorial, o tema sobre discussões sobre passado não aparece registrado, como se teve acesso no caso argentino. Aparece de outra maneira. A historiadora Maria Luiza Tucci[132], ao tratar de como foi construída a linha cronológica, afirma que a eleição foi o marco republicano brasileiro, 1889:

> se seu pudesse voltar eu voltaria lá no Brasil colônia, que eu trabalhei no mestrado com os processos de intolerância da igreja católica contra cristão novos, negros, ciganos, quando começar essa linha do tempo? Então foi feito esse corte temático a partir da república. Como colocar todas essas informações em 8 metros [...] tentar resumir e que fosse didática. São desafios metodológicos, que envolvem conteúdos que exige, não só da minha parte, mas da equipe uma capacidade de síntese[133].

Em sua entrevista, Tucci menciona que o desafio posto foi o de escolher o que é, de fato, expressivo na história da repressão resistência, quando se trata no universo carcerário. A preocupação da historiadora incidia sobre quais documentos mobilizar para retratar esse passado. A saída encontrada foi a de trabalhar em equipe, e consultá-la sobre os impactos de determinadas imagens, por exemplo, em cada um.

"O projeto tinha que ter uma forma física. Por exemplo: livros proibidos. Eu chegava com a ideia, os livros eram confiscados. E agora como vai expor? Onde se encontram os livros?". Tucci conta que esse era um tema mencionado na documentação, mas que não havia como transpô-lo para a exposição, então a equipe passou a buscar

---

[131] Jornada 2004, outubro. Hilda Sábato esteve em duas jornadas, a de 1999 e 2004.

[132] A historiadora, doutorou-se pela USP, em 1988, sob o tema o antissemitismo na Era Vargas, considerando-se uma especialista na Era Vargas, sobretudo nos binômios autoritarismo e ditadura. Ao longo do tempo, em seu testemunho, ela narra ter ficado na área de História Contemporânea, com estudos sobre nazistas e refugidos no Brasil. Interessante, que, como abordado no capítulo 1, ela menciona que com a abertura do acesso a documentação do Dops, em 1995, começou a discutir sobre violência policial e direitos humanos ao passo que foi desenvolvendo pesquisas sobre antissemitismo nos arquivos.

[133] CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Entrevista sobre o processo de implantação do Memorial da Resistência de São Paulo. *Memorial da Resistência de São Paulo*, entrevista concedida a Luiza Giandalia e Julia Gumieri em 15/06/2018.

livros por meio de compra em sebos ou em doações como forma de possibilitar a materialidade de um tema.

Assim, vemos que, também no Memorial, houve reflexões acerca de quando iniciar o passado a ser musealizado. Tucci fez parte da equipe de implementação do museu, segundo ela, por seu dedicado trabalho no Arquivo Público desde 1995. Tucci menciona que sua especialidade no tema repressão e resistência está amparada nas discussões dos anos de 1930, mas que o trabalho com a documentação dos arquivos a permitiu desenvolver uma metodologia para o estudo das prisões e apreensões das identidades políticas perseguidas. Isso quer dizer que suas linhas de pesquisas não estavam fechadas no tratamento do tema central do Memorial: a ditadura militar de 1964. Ao passo que os atores sociais envolvidos discutem sobre temas do campo disciplinar da História, como a escolha do início de um passado, outro tema ocupava a agenda para os museus: as memórias dos envolvidos diretamente.

2.2 "Eu sofri a tortura": o trabalho com testemunhos orais

A palavra testemunhal, em primeira pessoa, é sem dúvida o motor desses museus. "Eu sofri a tortura", essa é uma frase proferida por Maurice Politi, ex-preso político que esteve envolvido com a construção do Memorial. Na entrevista para esta tese, ele menciona essa frase para qualificar a diferença existente quando o assunto é tratado por quem, de fato, viveu a tortura.

Esse tipo de testemunho é a relação entre carne e palavra, coração e mente. Em visitas escolares, por exemplo, é frequente que se ouça de guias frases como "por meio de testemunhos", "a participação de ex-presos com testemunhos". Em museus de história, o testemunho oral é documento. É assim que esses espaços o tratam. Dentro do campo de pesquisa, o testemunho oral tem sido muito discutido. Há eventos que são intestemunháveis, como quer Elizabeth Jelin, ao nos lembrar que ninguém voltou de uma câmara de gás ou de um voo da morte para testemunhar[134].

Recupero aqui alguns pontos do debate: (1) são narrações que remontam à vivência pessoal entrelaçada com experiências coletivas. Isso quer dizer que passados décadas das ditaduras militares, testemunhantes ouviram também o testemunho de outros, o que ajuda incorporar elementos dos quais já não se recordavam; (2) os testemunhos carregam em si

[134] JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid y Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2002, p. 81.

olhares do presente; (3) há que se considerar o local de produção dos testemunhos, pois cumprem o rigor dos lugares de enunciação: alguns são para esfera judicial ou podem ser produzidos por/para instituições/pesquisadores[135], como para comissões da verdade; (4) não há necessariamente uma linearidade nos testemunhos orais, permeados de silêncios, ou assuntos intraduzíveis[136]; (5) estão postos em perspectivas e promovem debates a respeito dos limites da representação, já que se tratam de memórias atravessadas por violência, que podem gerar traumas nos indivíduos; (6) podem possuir forte carga emocional.

Elizabeth Jelin, em 1999, defendeu que esse passado traumático é composto por memórias intersubjetivas, difíceis de serem narradas, mas que precisam circular e estar presentes em narrativas públicas para que possa ser transformado.

> [el museo] no asegura el contenido y los sentidos que la gente le va a dar al pasado. Porque la gente va a dar sentido en función de los escenarios políticos en los que está y en función de los proyectos. Lo que uno puede es dar elementos "para", pero no dar las memorias. Eso significa que tenemos que hablar de las memorias y de las narraciones de las memorias[137].

Jelin chama a atenção para o fato de que o conteúdo a ser musealizado é composto pelo sentido que os sujeitos, no momento de concepção e atuação, escolherão; esses sentidos podem ser transformados a depender de tantos outros fatores sócio-políticos. Assim, a autora desnuda a ideia de um museu que congela memórias no tempo. O sociólogo Horário Gonzalez, em sua apresentação tem como preocupação o caminho que Jelin também apresentou: "*La memoria es ese riesgo, el de no saber qué vendrá después. Es un error suponer que la memoria es el lugar de la eternidad, la memoria es el lugar de una fugacidad y de ahí el gran dilema político de comunidades como las que representamos nosotros"*[138].

É nesse terreno que os museus atuam com testemunhos orais: tratam[139], no caso argentino, ou produzem, no caso brasileiro. Observando esse aspecto na documentação brasileira, vemos características diferentes: no plano museológico, aparece o aparato

---

[135] POLLAK, Michael; HEINICH, Natalie. El Testimonio. *In*: POLLAK, Michael. La Plata: Ediciones Al Margen, 2006, p. 53-112.

[136] Uso deste termo retomando a entrevista de Dulce Muniz, ex-presa política, que participou com seu testemunho de rodas de conversa com estudantes. Ela usa o intraduzível para se referir ao tema da tortura.

[137] MEMORIA ABIERTA. *Primero Debate Interdisciplinario…Op. Cit*., 2000, p. 25.

[138] *Ibidem*, p. 31.

[139] No sentido de mobilizar o que se têm. Se verá no capítulo 4 que os testemunhos no *Museo Esma* se referem aos julgamentos realizados.

teórico-metodológico, ainda que apenas citado sem grande aprofundamento, e nas entrevistas das trabalhadoras do museu, como elas enfrentaram e vivenciaram esse movimento de lidar com a memória dos sobreviventes.

De maneira geral, a participação de sobreviventes e de outras grupos na construção da exposição e das práticas museológicas, referem-se a Sociomuseologia. Esse olhar museológico conta com a participação de protagonistas do eixo de memória em questão, no caso, a experiência de ex-presos e sobreviventes com a violência política e a repressão. No *Plano Museológico*, na definição do conceito gerador, há referências sobre estudos de memória, ainda que sem detalhamentos.

> Problematizar os distintos caminhos da *memória* da repressão e da resistência, enfatizando as estratégias de controle de um Estado Republicano e tendo como referência a ação do DEOPS no estado de São Paulo, a partir dos seguintes segmentos: *memórias silenciadas / apagadas / destruídas / exiladas*; pesquisas sobre a *construção da memória* e herança patrimonial[140] .

Parece-me que usar como seguimentos "silenciadas, apagadas, destruídas e exiladas" acaba por evocar os sentidos da noção de enquadramento da memória, de Polak[141], tão recorrente e circulante na historiografia brasileira. A categoria de lugar de memória, de Pierre Norra, também é, pode-se dizer, o que estrutura o plano e a própria exposição do Memorial, já que a primeira sala do museu leva o nome de "lugares de memória da repressão em São Paulo".

O trato com as memórias é difícil, segundo as museólogas brasileiras, porém necessário. Maria Cristina Bruno diz que houve dias muito penosos na escuta dos depoimentos dos ex-presos. Conta que, por vezes, eles tinham humor para contar uma coisa, como por exemplo, sábado à noite não ter tortura, já que funcionário público não trabalha à noite. Embora não fosse uma preocupação da gestão sobre as identidades e ações políticas, Bruno narra que essa pauta era sistematicamente mencionada por eles, "era uma necessidade", segundo ela. A museóloga conta que houve ex-presos que não participavam e criticavam inicialmente todo o trabalho que estava sendo desenvolvido, mas que, depois, paulatinamente, foram se apropriando.

Kátia Felipini, por outro lado, narra um episódio sobre um aspecto prático da construção do museu: reconstruir espaços. "O que deu mais trabalho foi a maquete, que foi feita por meio dos testemunhos, os quais eram, por vezes contraditórias e não

---

[140] [grifo meu] MEMORIAL DA RESISTÊNCIA. *Plano...Op.Cit*., 2010, p.10.

[141] Pollak, Michael. *Memoria, olvido, silencio*. La producción social de identidades frente a situaciones límite. La Plata: Ediciones Al Margen, 2006.

consensuais. “uns diziam que era colchão de palha, outros que eram beliches e outros que eram triliches, uns que era a privada turca, outros não, que era no vaso sanitário”[142]. Ela cita outro exemplo:

> Eu me lembro que vários ex-presos tinham companheiros que diziam: “*Aqui a gente tinha era que jogar uma bomba para esquecer tudo isso*”. Porque para algumas pessoas, o importante era mesmo o esquecimento: você tinha que esquecer o passado porque ele, literalmente, havido sido torturante, não é? E então isso deveria ser deixado para trás. Mas, evidentemente, e felizmente, as ideias também não são todas convergentes[143].

Dessa forma vai se desenhando esse cenário, ao passo que se discutia o passado a ser eleito, havia também de lidar com memórias atravessadas pela violência e por determinados silêncios, sobretudo com ausências de afetados/sobreviventes que optaram por não fazer parte da concepção desses museus. Essas tensões são parte da construção desses lugares, como vimos sobre o caso da peça Lembrar é Resistir, no capítulo 1.

Em relação ao Memorial, que trabalhou todo o tempo com o relato dos ex-presos políticos, a construção do *Museo de la ESMA* foi diferente. Nas entrevistas com Alejandra Naftal e Marina Franco, tratamos do assunto sobre o trabalho com as memórias dos sobreviventes. Franco diz o seguinte:

> No trabajamos con los sobrevivientes, y eso estuvo bien. Trabajamos con los juicios de las Juntas y de la Megacausa ESMA. Nunca se alejó de la palabra testimonial, la usamos todo el tiempo. Hubo mucha preocupación, respecto, de lo que ellos decían, pensaban, sentían […]. Yo que soy historiadora, tengo plena consciencia de que había que trabajar desde esta palabra, con esta palabra, con respecto a esta palabra, pero no podía ser exactamente como era esa palabra. Por ejemplo, las maneras que los sobrevivientes nombraban los trabajos usaban “el trabajo esclavo en la ESMA”, bueno, eso es la manera que ellos le nombraban pero que necesita de una distancia para explicar lo que ahí había sucedido[144].

Nesse sentido, a entrevista com Naftal e Franco pode dimensionar uma metodologia específica com o testemunho. Isso se dá pela disponibilidade de testemunhos que foram

---

[142] NEVES, Kátia Regina Felipini. Entrevista sobre o processo de implantação do Memorial da Resistência de São Paulo. *Memorial da Resistência de São Paulo*, entrevista concedida a Ana Paula Brito e Luiza Giandalia em 12/02/2016.

[143] NEVES, Kátia Regina Felipini. Entrevista sobre o processo de implantação do Memorial da Resistência de São Paulo. *Memorial da Resistência de São Paulo*, entrevista concedida a Ana Paula Brito e Luiza Giandalia em 12/02/2016 [grifo meu].

[144] FRANCO, Marina. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 14 de junho de 2023. Buenos Aires (capital), Argentina. 66 (sessenta e seis) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

gravados em 1985 e a partir de 2010. Ou seja, havia material disponível e em arquivos acessíveis para consultas de trabalho com essas memórias. A participação de sobreviventes e familiares também se deu de outra forma: ser ouvido antes. O projeto da construção do museu foi discutido com amplamente, conta Alejandra Naftal.

> Había muchas resistencias de los organismos. Para ellos, y sigue siendo así, la palabra museo era de cosas viejas. No tenían en la cabeza, la mirada que se tiene hoy, entender que el museo es una institución muy poderosa, muy vinculada a las comunidades […] Ese proyecto tenía que salir por consenso. Sino salía por consenso iba a ser un fracaso. Había que convencer a todos. Yo hize 250 presentaciones del proyecto. Fui a las Madres, Abuelas, HIJOS, a Nietos, fui a todos los organismos, a Universidad, con periodistas, políticos, en el Congreso, diputados, presentar e pedirles el aval. […] ¿Vos viste que en el museo no están las fotos de los desaparecidos están todas afuera? Bueno, una madre me dijo: no quiero una foto de mi hija dentro del museo. Bueno, tuve que pensar donde ponerla. Hubo mucha gente en desacuerdo, y gente que dice: "que bien que hicieron eso"[145].

O que narra Alejandra reaparece na fala de Marina Franco, e de Nestor Fuentes, um sobrevivente da ESMA, entrevistado em 06 de junho de 2023. Ele conta que a associação de sobreviventes da ESMA foram ouvidos antes e depois de iniciar o projeto, principalmente quando havia algum assunto que os envolvia ou impactaria na percepção deles sobre o espaço.

Por meio da análise da documentação foi possível traçar um elo sobre um "efeito" que há na escrita da história em museus, quando se trata de um contexto colaborativo com as vítimas da repressão: o silenciamento. O silêncio aqui será tratado como efeito político. Há o silêncio dos repressores que, politicamente, tomam essa postura para não contribuir com mecanismos de justiça e de verdade. Há o silenciamento das produções de documentação[146], que, buscando as referências de Trouillot, é possível entender mais a respeito da dificuldade, pelo sistema vigente, de as vítimas produzirem documentações, assim como da própria repressão em não filmar ou fotografar as salas de torturas. E há o silêncio que é o efeito da violência nas vítimas. O trabalho com testemunho e com os ex-presos políticos produz silêncios nas narrativas dos museus justamente por essa característica colaborativa.

---

[145] NAFTAL, Alejandra. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 14 de março de 2023. Buenos Aires (capital), Argentina. 73 (setenta e três) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

[146] TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silenciando o passado:* poder e a produção da história. Curitiba: Huya, 2016.

Tucci conta que, por conta do trabalho no arquivo do Estado, teve acesso a fotografias no arquivo do DEOPS que mostravam fotos da violência repressiva. “Eram fotos de identificação ou de cadáveres que apareciam às vezes em processo da época da ditadura militar, e aí a grande dúvida era, por serem fotos assim que não era muito interessante expor, mas que ao mesmo tempo seria importante expor”. Ela narra que essas fotos foram usadas em uma exposição temporária e não permanente. Considerado isso, Tucci narra que escolheram fotografias na exposição permanente com imagens sobre protestos e greves.

Por se tratar de um testemunho gravado, não pudemos desenvolver esse tema com a pesquisadora. No entanto, com esse episódio se percebe que havia documentos que poderiam estar na exposição permanente em detrimento de outras imagens, estas últimas sugerindo a resistência e a mobilização popular. Tucci não discutiu o tema das fotografias com os ex-presos, ou pelo menos não citou no testemunho. Entende-se que essa escolha está amparada no próprio sentido que se queria construir no Memorial: exaltar mais a resistência e menos os efeitos da repressão.

No caso argentino, também vemos algo similar. Marina Franco entrou no projeto quando ele já estava estruturado em torno dos eixos a serem trabalhados. Na entrevista, ao tratar das escolhas profissionais, ela narra um episódio:

> Una de las primeras preguntas que hice a Alejandra Naftal, cuando ingresé a trabajar en el proyecto fue: Alejandra qué vámos a hacer con todas las dimensiones grises? Bueno, ahora que vos leíste el libro vos tenés más claro, pero en la época no. Es decir, qué vamos hacer con las parejas que tuvo la ESMA, con la manera que los sobrevivientes trabajaron acá, algunos se suponen que colaboraron (que se llama de staff o mini-staff). Un montón de cosas que el público, un poco más crítico, podría ver como colaboración o podría ser tomado por la derecha para decir “ah vea, los sobrevivientes no estaban tan mal’. […] Alejandra me dijo: No vamos entrar en todo eso. No vamos hablar de staff o mini staff. No vamos hablar de colaboración. Vamos quedarnos en el plan de que víctimas son víctimas[147].

Franco é enfática em diferenciar: para as pesquisas, em relação ao que se passou na ESMA, esses matizes estão claros como formas de submissão das vítimas aos perpetradores. No entanto, expô-los era um risco, segundo ela, de serem mal-entendidas, produzindo discursos que poderiam ser usados pela direita ou fomentar, de algum modo,

[147] FRANCO, Marina. *Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite,* em 14 de junho de 2023. Buenos Aires (capital), Argentina. 66 (sessenta e seis) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

um conflito entre os sobreviventes. Esse último tópico é interessante. Marina Franco conta que a "colaboração" é uma questão entre os sobreviventes, pois essa ideia advém de leituras que sobreviventes fizeram sobre formas de submissão que os militares usaram com determinados sobreviventes dentro do cativeiro.

Esse plano de que vítimas são vítimas está posto desde o capítulo um, e será tomado tanto no capítulo quatro como no cinco. Marina Franco menciona que houve menção ao trabalho forçado, falsificação de documentos, os informes gerados pelos sobreviventes, sem tratar isso de modo complexo e mostrar zonas cinzentas. Tudo isso é tratado no plano de vítima são vítimas.

Esse aspecto chama a atenção e pode ser posto ao lado um tema que será tratado no capítulo 7: a tortura. Há uma grande curiosidade dos estudantes sobre esse aspecto. Para além de pensar as motivações dessa curiosidade, quando se identificou essa questão, entendi que a ausência de tratar de forma contundente a tortura é uma escolha narrativa. O Memorial tem aspectos que se pode apontar como hipótese. Na entrevista com três ex-presos políticos e uma ex-presa política, que atuam junto ao Memorial com rodas de conversa com estudantes, são pistas sobre dois aspectos. O primeiro aspecto é a colaboração ou mesmo a delação entre setores da luta armada. Esse tema, presente na história da resistência e da repressão, não é tratado no Memorial. No entanto, Aton Fon Filho, em sua entrevista para a tese, narra que sua prisão foi decorrente de uma delação. Maurice Politi foi preso em uma emboscada e não se sabe se ela decorreu de delação ou não. Esses exemplos nos levam ao que conta Marina Franco e o caso da ESMA sobre o cuidado com esse tema, especialmente para que ele não gere conflitos entre os próprios sobreviventes. O outro ponto é a exibição da tortura. Nas entrevistas, vê-se que há uma posição enfática em relação a não ser muito confortável tratar do tema. Marina Franco conta que não detalhar a tortura não foi uma decisão da ESMA, tampouco a de explicá-la. Esse tema será retomado no capítulo 7, em razão do grande interesse que desperta nas novas gerações.

2.3 Lugar, monumento, documento e as tramas da autenticidade

Estela Shindel, no texto *Inscribir el pasado en el presente: memoria y espacio urbano*, pergunta: o que ocorre com os lugares que foram sede de crimes humanitários quando acabam as circunstâncias que os geraram? Questão que foi respondida no capítulo 1, quando se apresentou a conversão dos lugares em museus. No entanto, é necessário

retomar a discussão sobre os sentidos de "lugar", já que, nos debates a respeito da construção do museu, percebe-se menções à natureza da ocupação desses espaços no tempo. Ou seja, o que aconteceu nesses lugares durante a ditadura os marcam, e os envolvidos na criação desses museus não deixam de fazer referência a tais eventos.

As discussões sobre o lugar são atravessadas pelos projetos de democracia construídos no Brasil e na Argentina, após suas respectivas ditaduras. O fato, por exemplo, de haver julgamentos na Argentina, em 1985, e que foram retomados em 2010, fez com que os lugares fizessem parte de processos judiciais[148]. Do mesmo modo, de acordo com Schindel, os lugares passaram a ter sentidos afetivos, adquirindo um capital político e uma potencialidade pedagógica. Uma integrante da equipe de implementação do Memorial, a historiadora Maria Luiza Tucci Carneiro, apresenta uma questão que permite pensar sobre a relação com o lugar[149].

> É um modelo mesmo para se pensar sobre como reconstituir um monumento testemunho. Hoje a gente tem trabalhado muito com esse conceito do testemunho e da reconstituição deste testemunho através das vozes e acho que, até pela proximidade temporal que temos com a ditadura militar, nós temos essa possibilidade. […] Então eu acho que o resultado foi muito feliz, tanto do ponto de vista museográfico como historiográfico: o da história reconstituída no tempo presente. Acho que o resultado é mesmo um exemplar de um *monumento testemunho*, de um memorial.[150]

Questões discutidas no caso argentino são identificadas no que apresenta Carneiro, como o da proximidade temporal com o que está sendo musealizado. A ideia de edifício-testemunho também aparece na narrativa da diretora do museu, Katia Felipini. "Então a gente acreditava que precisávamos falar sobre a ditadura civil-militar e sobre o histórico desse edifício: o que era o DEOPS afinal de contas? Por que nós estamos nesse edifício testemunho, não é?"[151]. Nesse sentido, cabe destacar a ideia de testemunho estar também presente no escopo da preservação e proteção do *Museo de la ESMA*.

---

[148] Não são todos os espaços de memória servem como prova judicial. Por exemplo, o *Espaço de la Memoria Ex-D2*, em Mendonza, na Província de Mendonza, e o *Museu de la Memoria*, em Rosário, na Província de Santa Fé, são espaços com atividades de visitação escolar que não está pautado na discussão judicial. Diferente do *Museu de La Memoria Esma* e do *Espacio de la Memoria "La Perla"*, em Córdoba, na Província de Córdoba, em que ambos têm partes que são provas judiciais.

[149] Ressalto que as discussões deste item, referem-se aos sentidos dados a ideia de monumento pelos profissionais responsáveis pela criação do museu. O caso do Memorial da Resistência, por exemplo, teve sua chancela de patrimônio a ser protegido por órgãos públicos por motivação estética, e não pelos acontecimentos que atravessam o prédio, como foi desenvolvido no capítulo 1.

[150] Memorial da Resistência de São Paulo (Org.). *Memorial da Resistência, 10 anos*: presente! São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo, 2018, p. 90.

[151] *Ibidem*, p. 118.

No caso argentino, isso foi tratado na entrevista com a historiadora Marina Franco. A historiadora traz um apontamento sobre o lugar e o que ele testemunhou que contribui para alargar o sentido do lugar. Ou seja, não pensar apenas o que passou dentro dele, mas tratar igualmente o entorno como testemunho.

> [Ser em um lugar-testemunho] Para mí ayuda un motón, porque para la gente que no tiene ninguna cercanía con esta historia [...]eso impresiona la gente. A mí me impresiona cuando voy a un lugar. Cuando fui a Auschwitz, saber que era en aquel lugar que mataron personas, impresiona más de lo que sé yo si fuera a un museo que muestre la cámara de gas […]En el caso de la ESMA, impacta mucho este lugar porque sería imposible transmitir la cercanía del lugar con la Avenida Libertador y la conexión con la ciudad, así como las sensaciones de estar en Capucha y Capuchita, cualquier otro montaje no podría proporcionar eso. Saber qué cosas pasaron y sentir físicamente cosa[152].

No capítulo 4, veremos que as discussões que envolvem monumento-edifício-testemunho têm expressiva abordagem nas visitas escolares realizadas pelos museus, assim como na justificativa dos professores para a organização de atividades nos respectivos lugares. Por essa razão, buscou-se referências que dessem contornos significativos para essa abordagem que, em linhas gerais, é um dos pontos centrais no debate sobre esses lugares. Monumento é um tema tradicionalmente debatido entre historiadores. É célebre o trabalho de Le Goff (1998) sobre a ideia de monumento/documento. Para o autor, monumento se refere a uma herança ou sinal do passado ao passo que o documento é uma escolha do historiador. Recorrendo a autores da Antiguidade romana, Le Goff apresenta a ideia de monumentos conectados com a premissa de uma memória coletiva e de transmissão ao futuro. Analisando a documentação sobre a criação do Memorial e do *Museo de la ESMA*, entende-se que o sentido de monumento está inclinado para a ideia de documento, no sentido legoffiano: prova, testemunha. Assim, o que é providencial da discussão é aproximação da ideia de monumento e sua possibilidade de conferir um *status* comprovatório de acontecimentos.

Le Goff aborda perspectivas de ordens teórica e metodológica para o campo de pesquisa acadêmica. A proposta de tomar um monumento como prova é um caminho para investigações frutíferas. O historiador brasileiro Rafael Zamorano Bezerra tem pesquisas voltadas para a articulação de temas que estão sendo tratados: monumentos históricos e autenticidade. Mobilizando um arcabouço teórico, com destaque para Stephen Bann

---

[152] FRANCO, Marina. *Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite*, em 14 de junho de 2023. Buenos Aires (capital), Argentina. 66 (sessenta e seis) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

(2004), Françoise Choay (2006), François Hartog (1999), Koselleck (2006), Walter Benjamin (1936), entre outros, seu tratamento chama atenção para uma tradição da ideia de monumento dentro das sociedades ocidentais e o tema da existência única desses monumentos. “Por serem originais, possuíam uma *aura* que os legitimavam como testemunhas fiéis de sua época”[153].

Bezerra vai recorrer a outros estudiosos que articulam ideias presentes no eixo central da discussão desta parte do capítulo: “testemunho da passagem de tempo”, de John Ruskin, “monumento histórico ser construído de testemunhos”, de François Hartog, “caráter testemunhal”, de Beatriz Kühl. Todo o trabalho historiográfico de Bezerra sinaliza, portanto, a ideia de o monumento ser entendido como **marcas de enunciação e autenticidade**. A este último, cabe abordar o que remete ao sentido de autoridade, pois ela é definida a partir de critérios estabelecidos em meio a disputas políticas, características dos processos de construção de memória, como se viu no capítulo 1.

Essas **marcas de enunciação** remetem às discussões feitas por Gabi Dolff Bonekämper, que trata dos lugares como lugares de acontecimento, como são também os espaços objeto de pesquisa desta tese. “Lo que hay que recordar ocurrió allí, o al menos está estrechamente vinculado al lugar, aunque de otra manera [...] Tienen un vínculo que es topográfico, pero también histórico y social, y de ellos surgen los vínculos sociales”[154]. Ora, a ideia de recordar que “evento” que está ali é parte do que Bezerra nos mostra em seu trabalho: os monumentos históricos são tomados como testemunhos de acontecimentos.

O sentido de monumento conferido a esses lugares refere-se a acontecimentos de natureza dissonantes do que se estabeleceu como “comum” à tradição dos monumentos históricos, até meados do século XX, no Ocidente. Para dar um exemplo, em *O Culto Moderno aos Monumentos* (1903), Alois Riegl apresenta “O valor histórico de um monumento resulta, para nós, do fato de ele representar um estágio evolutivo individual de um domínio qualquer da atividade humana”[155], citando, para discutir o valor histórico,

---

[153] BEZZERA, Rafael Zamorano. Objetividade histórica, autenticidade e restauração dos monumentos históricos. *In*: RAMOS, Francis Regis Ramos. GUIMARÃES, Manoel Salgado. *Futuro do pretérito*: escrita da história e História do museu. Fortaleza: Instituto Frei Tito de Alencar, 2010, p. 373.

[154] BONEKÄMPER, Gabi Dolff. Topografías del recuerdo y colectivos de memoria. IN BIRLE, P.; CARNOVALE, V.; GRYGLEWSHI, E.; SCHINDEL, E. *Memorias urbanas en diálogo*: Berlín y Buenos Aires. Buenos Libros: Buenos Aires, 2010, p. 29.

[155] RIEGL, Alois. *O culto moderno aos monumentos*: a sua essência e sua origem. São Paulo: Perscpetiva, 2014, p. 55.

ruínas de castelos europeus ou templos religiosos, católicos ou politeístas gregos. Outro exemplo para qualificar o argumento, na Argentina, em 1938, foi a criação da *Comisión Nacional de Museos y de Monumentos y Lugares Históricos* (CNMMyLH), gerida pelo historiador Ricardo Levene:

> La creación de la CNMMyLH supuso la generación de un instrumento institucional a través del cual el Estado podía objetivar una identidad nacional –en singular–, y como todas, construida. La identidad, así concebida, era una síntesis que integraba y congeniaba la herencia colonial y su simbología católica con espacios que manifestaban cierto criterio de autoridad y republicanismo, y un panteón de héroes de las guerras de la Independencia y civiles. Todo ello ligado a la tradición liberal. Tal identidad se consagraba en objetos y lugares, bienes materiales y simbólicos capaces de ordenar la continuidad entre pasado y presente, entre lo propio y lo extranjero[156].

Recorrendo a perspectivas de monumento na América Latina, o caso da Argentina é similar à criação de Getúlio Vargas, em 1934, A Inspetoria de Monumentos Nacionais (IMN), que anos mais tarde seria substituída pela criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), em 1938. Assim como o caso argentino, os anos de 1930 e 1940 voltariam os olhos para se pensar monumento em consonância com o passado colonial, sobretudo católico, em destaque para feitos de ordem econômica. Essa guinada ao início do século XX dá contornos ao sentido de monumento que ainda persiste. Ainda que hoje haja outra forma de cultura histórica, percebe-se que há a evocação de um sentido "tradicional" atrelado com outra aura a ser monumentalizada: a da violência perpetrada por um projeto de autoritarismo, com a premissa de violações de direitos humanos.

2.4 Escrever passados sensíveis

Os apontamentos anteriores sobre **o quê** (a discussão sobre o passado a ser musealizado), **como** (os testemunhos orais) e **onde** (os lugares-testemunho) emergem de uma discussão fundamental para o campo da história e de seu ensino: a escrita da história de passados sensíveis. Esse item traz enquadramentos teóricos que contribuem para o tema, o da escrita da história, que tem em Michel de Certeau uma boa referência. O autor, na citação "a historiografia, não é, de modo algum, o que vem do passado até nós, mas o

[156] PAGANO, Nora. *La cultura histórica argentina en una perspectiva comparada*. La gestión de la Comisión Nacional de Museos y de Monumentos y Lugares Históricos durante las décadas de 1940 y 1990. *Tarea* N° 1, 2014, pp. 43-58, p. 50.

que parte de nós e tende a fornecer certo tipo de inteligibilidade do que recebemos ou estabelecemos como passado"[157] fornece elementos para dar contornos aos movimentos de análise feitas neste capítulo.

O trabalho com a construção do passado da violência ditatorial tem por objetivo, ainda hoje, responder a projetos políticos e de sociedade. Isso quer dizer, a relação passado e presente tem sido pensada dentro do binômio ditadura/democracia, repressão/liberdade, violências/direitos humanos. Assim, nos termos que Certeau usa, as práticas de escrever passados sensíveis buscam um "verossímil do outro".

Dois textos[158] produzidos por pesquisadores argentinos são importantes para fundamentar essa discussão, pois ajudam a pensar sobre o que se entende por passado próximo — em uma tradução fidedigna, a ideia de *pasado cercano*, utilizado pelas autoras e pelo autor. Esse passado próximo tem como características processos sociais considerados traumáticos como, por exemplo, as ditaduras no Cone Sul da América. Dessa forma, vê-se três aspectos: (1) um regime de historicidade que abarca sobreviventes desses processos; (2) uma memória social sobre eles, e a (3) proximidade do historiador com o passado que se trata. Por mais que, a partir da Primeira Guerra Mundial, já houvesse interesse pela produção historiográfica em processos sociais dessa natureza, a partir de "giros" como o subjetivo (Sarlo), volta ao passado (Huysen), linguístico (White), e sobretudo os acontecimentos pós Segunda Guerra Mundial, os autores apresentam como foi se desenhando uma demarcação teórico metodológica para tratar dos novos temas surgidos. O primeiro e o terceiro apontamento — sobre os testemunhos dos sobreviventes e a relação do historiador — ficaram claros no que se apresentou a respeito da relação entre a palavra testemunhal e a escrita da história em museus. Tratar de temas da História Recente, como é nomeado pelos autores, envolve a possibilidade iminente, e sedutora, de lidar com testemunhos de sobreviventes que, a cada ano, diminuem. Ao passo que vão surgindo novas perguntas dentro do campo de pesquisa, ainda é possível o contato com quem foi atravessado pela violência para ter em conta um testemunho voltado a essa nova pergunta. Um exemplo é a questão de gênero e as diferentes violências que, no interior

---

[157] CERTEAU, Michel de. *História e psicanálise*: entre ciência e fic-ção. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 177-178.

[158] São eles: FRANCO, Marina; LEVIN, Florencia. El pasado cercano en clave historiográfica. *In*: FRANCO, M. y LEVÍN, F. (Orgs.). Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires, Paidós, 2007; FRANCO, Marina; LVOVICH, Daniel. Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. Bol. Inst. Hist. Argent. Am. Dr. Emilio Ravignani no.47 Buenos Aires dic. 2017.

de espaços repressivos, eram desenvolvidas para homens e mulheres. Em 2019, no *Museo de la ESMA*, criou-se uma intervenção na exposição de longa duração no espaço museal com a finalidade de demarcar as especificidades de gênero no centro clandestino.

Para qualificar, em 2020, enquanto professor da educação básica, junto ao Memorial, foi organizado uma roda de conversa com ex-preso político na modalidade *online*. Era dezembro daquele ano, e estava em cartaz a exposição *Orgulho e Resistência:* LGBT na ditadura[159]. Na ocasião, os educadores fizeram uma apresentação *online* para os estudantes, já que não se podia visitar presencialmente. O ex-preso que conversaria com a turma, Aton Fon Filho, assistiu essa apresentação. Quando chegou seu momento de fala quis compartilhar sobre o tema da exposição quando esteve na luta armada.

Aton Fon Filho iniciou dizendo que, quando fez parte da organização da luta armada no fim dos anos 1960, não tinha dimensão do exposto pela educadora. Comentou com os presentes que homens *gays* eram impedidos de participar da organização pelo risco de se apaixonarem por repressores e entregarem seus companheiros. Também narrou a recorrência de piadas com LGBTs. Em 2019, um ano antes, eu havia participado dessa mesma atividade, no Memorial, com Aton Fon Filho e outro grupo de estudantes. Ele conversou com alunas e alunos por 50 minutos e não havia mencionado a homofobia estruturante nas organizações. A provocação da exposição de 2020 permitiu que ele, um sobrevivente, refletisse e lembrasse de sua experiência por meio de outro tema.

Essa digressão às minhas memórias profissionais tem como fundamento demarcar esse aspecto da História Recente: a possibilidade de que protagonistas dessas memórias sensíveis possam contribuir, por meio de relatos, sobre temas que vão surgindo das novas demandas sociais. No entanto, há uma finitude nessa possibilidade. Essa finitude é a própria existência humana, pois os sobreviventes se encontram cada vez mais velhos.

O testemunho não é, e não deve ser, o único documento que trata dos temas sobre o passado recente. Tratar de problemas como as ditaduras requer um rigor metodológico da área da História, como a crítica documental, o trabalho com a escalas de tempo e espaço, e o reconhecimento dos riscos e seduções dos temas. É incontornável a consciência teórica e metodológica a respeito da relação entre memória e história. Há

[159] A exposição Orgulho e resistências: LGBT na ditadura faz um recorte sobre as relações entre autoritarismo e diversidade sexual e de gênero durante a ditadura civil-militar no Brasil, destacando os movimentos de resistência surgidos antes e durante aquele período. Para acessar o catálogo: https://memorialdaresistenciasp.org.br/wp-content/uploads/2021/03/Catalogo-Orgulho-e-Resistencias-LGBT-na-ditadura-MRSP-2021.pdf

trabalhos qualificados sobre esse debate[160]. O livro *Lembrar escrever esquecer* (2009), de Jeanne Gagnebin é providencial quanto ao tema tratado. A incursão da autora em textos clássicos do campo da filosofia e teoria da História possibilita um tratamento direcionado ao tema desta tese: a relação entre lembrar e esquecer passados violentos como uma questão para a contemporaneidade.

Gagnebin recorre a autores clássicos sobre o tema da relação entre memória e esquecimento que fazem parte do seu ofício intelectual, com a centralidade em Walter Benjamin, mas também em historiadores do século XX, como Jean-Pierre Vernat, também dos gregos, como Heródoto. Todo esse arcabouço intelectual busca responder à questão que envolve o lembrar e o esquecer, voltado a uma verdade do passado:

> Nietzsche, Freud, Adorno e Ricoeur, cada um no seu contexto específico, defendem um *lembrar ativo*: um trabalho de elaboração e de luto em relação ao passado, realizado por meio de um esforço de compreensão e esclarecimento – do passado e, também, do presente. Um trabalho que certamente, lembra dos mortos, por piedade e fidelidade, mas também por amor e atenção aos vivos[161].

Dessa forma, o lembrar ativo remete à ideia benjaminiana sobre rememoração para tratar de passados sensíveis, que escapa das ideias de celebração e comemoração. Rememorar estar atrelado ao sentido de agir sobre o presente. A autora costura a preocupação com a relação sincrônica entre lembrar e esquecer.

Esquecer, por exemplo, é uma reflexão apurada da autora, que se debruça nos escritos de Adorno — sobrevivente do Nazismo e intelectual, que escreveu sobre o tema. Há que distinguir as diferentes formas de esquecer: proposital, por intenção política; natural, necessária à vida, segundo Nietzsche. O autor difere o "lembrar incessantemente de Auschwitz" de "Auschwitz não se repetir". Para ele, a luta pelo esquecimento se dá no âmbito do impedimento que algo como o *Shoah* volte a ocorrer, e não necessariamente pelas comemorações sobre o ocorrido.

Em outro texto, Jeanna Gagnebin trata do tema do esquecimento, assim:

> Isso também significa que todas as políticas de esquecimento imposto, porque são o contrário de um processo de elaboração do passado, não vão ajudar a esquecer um passado doloroso, mesmo que, num primeiro momento, o façam calar-se. Essas políticas preparam muito mais o

[160] Sobre o tema, ler: TRAVERSO, Enzo. Historia y Memoria: notas sobre un debate. *In*: FRANCO, Marina; LEVÍN, Florencia. (Ogs.) *Historia Reciente*. Perpescetivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires: Paidós, 2007; ROUSSO, Henry. Los usos políticos del pasado: Historia y memoria. Para una historia de la memoria colectiva: la post-Vichy. *In*: PESCHANSKY, Denis, POLLAK, Michel; ROUSSO, Henry (Orgs.). *Histoire politique et sciencies sociales*. Paris, Complexe: 1991; Jelin, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid y Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2002.

[161] GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2009, p. 105.

> retorno do passado recalcado, a repetição e a permanência da violência, uma forma de memória pervertida que, na verdade, nos impede de nos livrar, de nos desligar do passado para poder, enfim, viver melhor no presente[162].

Aqui é possível recuperar o que a autora escreve sobre Adorno, ainda que não seja o tema do texto. Digo isso, pois, em outras palavras, ela delimita de maneira mais clara que há um certo "perigo" no esquecimento. Ou seja, há de ficar claro se o esquecimento faz parte de um projeto do Estado, de silenciamento de um passado, ou se ele é um passado, já elaborado, que pode ser esquecido.

Esses debates não podem ser pensados fora do contexto do historiador. No livro *Teses sobre a História*, Walter Benjamin (1940), em um contexto marcado pela ascensão do nazismo, do qual ele próprio foi vítima, escreve: "O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer"[163]. Discutiu-se, no capítulo 1, o quanto houve perigo de esquecimento, no sentido de calar as vozes e versões de vítimas da ditadura, tanto no Brasil como na Argentina. No momento em que se escreve essa tese, ambas as sociedades ainda estão atravessadas por discursos e projetos políticos que colocam os "mortos" — e os vivos — em perigo novamente.

O lembrar ativo ou a elaboração do passado, portanto, é um exercício com dimensão política, que precisa ser reconhecida. A operação historiográfica circunscrita com/em passados sensíveis deve ser pensada mediante a premissa de que há objetivos éticos e políticos envolvidos na produção e comunicação desse tipo de conhecimento histórico. Por essa razão é que as preocupações no campo do exercício da cidadania, justiça e a empatia com os sujeitos históricos envolvidos devam ser orientações do trabalho profissional, e estar em alertar para que a produção do conhecimento não lhes seja subordinada.

***

"Sabemos que la representación del horror y del trauma no es lineal y sencilla. La re-presentación supone la existência de un algo anterior y externo (la presentación inicial) que será re-presentado.[…] ¿Cómo representar los desaparecidos?[164]." A citação de Jelin

---

[162] *Ibidem.*

[163] BENJAMIN, Walter. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 224.

[164] JELIN, Elizabeth. *Op.Cit*, 2002, p. 2.

abre uma série de outras questões para o enfrentamento do tema da construção de museus e memoriais que envolvam o tema dos regimes autoritários no Cone Sul. O ponto sobre re-presentação é interessante, pois, de certo modo, as narrativas de enfrentamento são pautadas nas construções de que houve ditadura, tortura, censura e violações de direitos humanos, elementos que, inicialmente, eram negados durante e depois o regime militar.

Este capítulo permitiu acessar como se via no museu a possibilidade de uma certa materialização do passado ditatorial, referente a violações de direitos humanos, em meio a um apanhado de silêncios, violências, mortes e desaparecimentos. Essa materialização seria o enfrentamento de narrar um passado sobre a violência política exercida, indiscriminadamente, por agentes de um Estado ditatorial.

Os posicionamentos de intelectuais, as entrevistas com mulheres que estiveram à frente da construção, projeção e pesquisa dos museus, remontou a dilemas que estiveram — e ainda estão — na ordem do dia quando se trata de fabricar passados sensíveis para museus. Um desses dilemas é o lembrar não ser um culto ao passado por si só, mas que seja baseado em um esclarecimento, na contramão da sacralização de memórias e pautado no entendimento racional, explicativo e inteligível.

3 Sãos os museus de memória também museus de história?

> *Nós trocamos a autoridade da História pela da Memória? Nossas sociedades de história tornaram-se sociedades de memória?*
>
> *François Hartog*, 2013, p. 83.

Museu, museu de história, museu de memória, museu memorial, memorial. As terminologias são variadas e respondem a contextos e sentidos diferentes. Afinal, que tipo de museu é o Memorial e o *Museo de la ESMA*? Museus que retratam passados sensíveis, sobretudo a respeito de violências políticas, são uma novidade ou são parte da história dos museus? Essas são algumas perguntas iniciais que moveram a construção deste capítulo. Na busca por respondê-las, encontrei em François Hartog, especificamente em seu livro *Crer em história*[165], novas perguntas nessa direção, embasamento para ensaiar respostas e boas argumentações a respeito do que trata este capítulo.

A palavra memorial, em português, está associada a escrever sobre algo como também a monumentos, pois advém do latim *memorialis*, que significa "o que ajuda a lembrar". Em espanhol, segundo o *Real Academia Espãnola* (ERA), a palavra está associada a cadernos, publicações, sem menções a monumentos. No *Dicionário de la Memoria Colectiva*, organizado por Ricard Vinyes (2018), entre os vários verbetes há um para memorial e um para museu, que, de maneira objetiva, apresenta esta diferença: um memorial pode ser um museu, mas também pode ser um livro, ou um documento que narra lembranças. Um memorial pode ser um monumento em praça pública, diferente de um museu, ele não pode ser um livro, ele é uma instituição com inúmeros objetivos, desde salvaguarda, comunicação, gestão e pesquisa. Ainda nesse dicionário, é interessante que haja um verbete para *museos y memoriales de derechos humanos*, assinado por Luz Uchoa "Y la história de esta instituición [museo] ha habido distintas generaciones de museos, resultantes de cambios sobre su concepción y su rol social, que han afectado a

[165] HARTOG, François. *Crer em história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. Menciono aqui um incomodo na obra do autor que está na página 27, quando cita sobre Nuremberg, de 1945, ao se referir aos vencedores julgarem a História. Em nota, o autor cita outros exemplos como Ruanda, Japão e os tribunais na ex-Iguslávia. A experiência argentina, em 1985, não é citada. No entanto, na página 66, ele cita o Brasil e a Comissão Nacional da Verdade, que na época da escrita de Hartog tinha sido apenas iniciado, sugerindo que nunca foi investigado o passado ditatorial brasileiro por ainda ser presente e não passado. Ora, a América do Sul é tratada como exemplo de passado não esclarecido e não como "exemplaridade" de julgamento da História, como foi no caso argentino.

su diseño y formas de operación. […] De esta forma surge una generación de museos comprometidos con las realidades vigentes"[166]. Uchoa apresenta duas concepções que serão desenvolvidas: a primeira, refere-se aos museus desta tese fazerem parte da história dos museus, mas com focos, práticas e problemas diferentes; a segunda, que essa nova forma de atuar tem a ver com a cultura histórica vigente.

Nem sempre o nome do museu revela sua tipologia. Em uma pesquisa com a palavra-chave museu de história no Guia de Museus feito pelo IBRAM em 2011, constam 313 museus. Para citar alguns, temos: Museu Histórico Nacional (Rio de Janeiro/RJ), Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre (Tupã/SP), Museu Histórico Sorocabano (Sorocaba/SP), Museu Histórico Abílio Barreto (Belo Horizonte/MG), Museu Histórico de Santa Catarina (Florianópolis/SC), Museu Histórico de Mato Grosso (Cuiabá/MT). Poderíamos dizer que o nome adotado foi uma forma de denominar certos museus em uma época, mas não é verdade. O primeiro museu é de 1922 e o último de 2004. Denominar de histórico um museu é, portanto, caracterizá-lo como museu de história, mas há museus que são de história e não levam esse título. Um exemplo nesse sentido é o *Museo de la ESMA* e o Memorial, pois não levam em seus nomes o termo história ou histórico, mas são museus de história. O *Museo de la ESMA* não usa essa categoria para se definir, mas, por meio da leitura dos informes, da análise da exposição, das visitas guiadas e da documentação, entende-se que esse museu pode ser enquadrado na tipologia de museu de história. Vejamos um trecho do relatório anual de 2015, ano de abertura do museu.

> La puesta museográfica se sostiene fundamentalmente en dos dispositivos:
>
> Intervenciones Tradicionales (**historiográficas**): intervenciones museográficas "tradicionales" a través de paneles, gráficas, fotografías, audiovisuales, objetos, documentos, noticias periodísticas, lustraciones. Todo tipo de fuentes y testimonios que proveen de información racional, histórica, pedagógica y testimonial sobre los temas específicos que se decidan abordar. Asimismo, funcionan como "estaciones" con información que introduce al visitante a los espacios en los que hay otro tipo de dispositivos[167].

[166] UCHOA, Luz. VINYES. Museos y memoriales de derechos humanos. *In*: Ricardo (Org). *Dicionario de la memoria colectiva*. Madri: Gedisa Editorial, 2018, p. 342.

[167] Museo de la Memoria Esma. *Informe de gestión: 2015*. Buenos Aires, 2015, p. 9 [grifo meu].

No caso do Memorial, o plano museológico indica, por exemplo, que uma das metas está voltada para o trabalho educativo com professores da disciplina de história. "Desenvolver programa educativo com certa ênfase no público escolar, voltado para professores (Encontro com Educadores) e foco central na disciplina história"[168]. Há uma definição mais clara que coloca o Memorial como um museu de história quando, ao longo do Plano, ele é distinguido de um museu de arte:

> A coexistência institucional e espacial entre um museu de arte de forte expressão histórica e pública em nosso cenário museológico e um memorial recém criado e devotado às causas políticas do país, ainda dolorosas para a nossa compreensão, permite avaliar que estamos diante de um difícil estudo museológico, que coloca em confronto os seus limites em relação às múltiplas possibilidades do exercício da Museologia, uma vez que reconhecemos que em um segmento se agrupam as instituições vocacionadas para a valorização das expressões artísticas e culturais que enobrecem as sociedades e, por outro, encontram-se àquelas que se organizam para denunciar e lembrar os horrores provenientes dessas mesmas sociedades. Raramente, no entanto, nos defrontamos com a coexistência desses dois segmentos[169].

Nesses dois casos, há um elemento que chama atenção: prevalência de uma nomenclatura ligada à memória. Isso ocorre pelo próprio efeito do contexto de suas criações. Lugares de memória, políticas de memória, pontos de memória, pedagogia da memória, programas de memória, são exemplos em como há um uso corriqueiro do termo memória.

Assim, partindo de Hartog, entendo que o uso do termo memória em detrimento do de história, nos casos aqui discutidos, é decorrente do fato de os debates sobre o fenômeno da memória terem ganhado o espaço público e acadêmico, a partir dos anos 1980; algo similar ao que ocorreu com o termo histórico, entre os séculos XIX e início do XX. Uma das questões postas por Hartog se refere ao regime de historicidade estar voltado a um presenteísmo. Essa guinada à memória, que modela o presenteísmo, ocorre também em razão dos contextos dos testemunhos e das vítimas, "o único tempo disponível é muito provavelmente o presente: aquele do drama que acaba de acontecer, ou ainda, que aconteceu há muito tempo, mas que, para ela, está sempre no presente. Seja um presente fixo ou um passado que não passa"[170]. A memória, portanto, aparece como direito, dever

---

[168] MEMORIAL DA RESISTÊNCIA. Plano Museológico. São Paulo: 2010, p. 23.

[169] *Ibidem*, p. 7.

[170] HARTOG, François. *Op. Cit*., 2020, p. 65.

e arma, pois é instrumento de exigência de reparação histórica ou reivindicação de direitos.

Alguns outros autores também têm estudos para pensar esse momento de "incertezas na História". É esse contexto que gera a "obsessão" pela memória, tal como tratam Enzo Traverso[171] , Tzvetan Todorov[172] , Elizabeth Jelin[173] e Andreas Huysen[174] . Huysen, especialmente, opera com a ideia de *boom* memorial. Se antes havia futuros presentes, agora há passados presentes. Os motivos para isso, de maneira geral, podem ser explicados pelas descolonizações ocorridas nos anos de 1960 e as atuações de movimentos sociais que promoveram revisionismos, o que culminará, por exemplo, no ano de 1980, com as comemorações de cinquenta anos de eventos relacionados às ações de Hitler contra os judeus. Todos esses eventos vêm acompanhados por uma série de testemunhos de diferentes naturezas. Concomitantemente a esses anos testemunhais, o autor apresenta o desenvolvimento tecnológico que amplia a capacidade de armazenamento, criação e divulgação de testemunhos e, consequentemente, de memórias. Essas comemorações e o modo como se trabalha com a memória são tratados por Todorov (2000) como abusos da memória, ou seja, lutar por uma causa do passado que não faz sentido no presente. O historiador trata de pensar que a memória deve ser regida pelo presente e não o contrário. Elizabeth Jelin, pensando a partir do Cone Sul da América, entende que a memória se expandiu como preocupação identitária em sociedades atravessadas por ditaduras. Assim, impulsionou demandas sociais e debates políticos acerca de como enfrentar o passado recente, concomitante ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas sobre memória.

Outro caminho a ser apontado é o fato de os museus de história do início do século XX terem estabelecido relações com a memória de seus contemporâneos. Isso quer dizer, houve, e ainda há, uma relação entre o caráter histórico de um museu e as vontades de memória de sujeitos. Enzo Traverso nos lembra que história e memória têm suas similaridades e que pouco contribui para o debate pensar na cisão entre os dois campos, já que ambas são formas de elaborar o passado — entendendo que a História é uma forma

---

[171] TRAVERSO, Enzo. *El pasado, instrucciones de uso*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2011.

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

[173] JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid y Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2002.

JELIN, Elizabeth. *La lucha por el pasado*. Cómo construimos la memoria social. Siglo XXI: Buenos Aires, 2017.

[174] HUYSSEN, Andreas. *Seduzidos pela Memória. Arquitetura, monumento, mídia*. Rio de Janeiro, Aeroplano Editora. 2000.

de narrar o passado, segundo modalidades e regras de um ofício que, de modo geral, tenta responder ao que a memória suscita. Cabe lembrar também que a memória não é só ciência, mas também rememoração, como demonstram os museus históricos brasileiros nos anos 1920: narram o passado, mas comemoram personagens[175].

Retomando a pergunta-título: quando os museus de história não foram também museus de memória? Sempre. A relação entre história e memória é estruturante na trajetória dos museus modernos. O que ocorre, hoje, é esse movimento em direção à memória, diferente do início do século XX, em que o termo histórico esteve a frente. Assim, este capítulo se propõe a enquadrar os museus estudados na tese dentro de uma perspectiva de museu de história, e em seguida, demonstra que a emergência desses museus se refere à cultura histórica de seu contexto, neste caso, uma **cultura histórica de violações de direitos humanos**.

Hartog, e outros autores, parece concordar que sim, somos uma sociedade em que a memória se movimenta para campos que extrapolam a atuação da história, como a sua intensa relação com o judiciário. No entanto, isso não quer dizer que historiadores e historiadoras perdem "função" nos terrenos da memória. O próprio Hartog sinaliza que a ação historiadora, nesse contexto, pode ser apreender suas trajetórias de suas histórias, identificar usos e abusos, questioná-las. É nesse sentido que entendo o Memorial e o *Museo de la ESMA* como museus de história, pois a palavra testemunhal não se encerra em si, ela está dentro de um exame crítico e contextualizado, prática que é recorrente nos museus de história quando tratam da cultura material.

3.1 Museus de história

"Os alunos puderam apreender de perto a História". Essa frase é oriunda de uma ficha de avaliação preenchida por uma professora[176] após a visita ao Memorial, em 21 de setembro de 2012. A professora levou 30 estudantes de uma escola pública de São Paulo. "De perto" e seus sinônimos são termos frequentes em fichas de avaliação preenchidas por alunos e professores. Essa sensação que promove a ideia de **apreender de perto a**

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

[176] As fichas de avaliação de visitas educativas são registros produzidos após visitas ao Memorial da Resistência. Os aspectos que a compõem serão apresentados no capítulo 7.

História se dá pelas próprias características do que são museus de história, em especial a partir da última década do século XX. Desse modo, entendo o museu de história como:

1) Espaço museológico que opera com problemas históricos [177] por meio de diferentes acervos e documentos. O problema histórico seria, portanto, o de conhecer a estruturação, o funcionamento e as mudanças de determinada sociedade no tempo. Reconhecendo que o campo de conhecimento da História é voltado para a análise do passado como construção do presente, assim como a articulação entre espaço e tempo como peças-chave no ofício do historiador. Se, anteriormente, a cultura material[178] foi essencial na formulação de problemas históricos em museus de história, atualmente, há outra tipologia documental que tem sido privilegiada nos museus que tratam sobre repressão. O intangível tem ganhado espaço nos museus. A partir de 2000, quando foi reconhecida pelo Estado brasileiro a salvaguarda dos patrimônios imateriais, pode-se dizer que houve uma contribuição para que museus de história recentes considerassem esse tipo documental[179]. Assim sendo, compreende-se que o museu de história também constrói seus problemas históricos com referências patrimoniais de natureza intangível.

O testemunho oral, por exemplo, é fundamental para os museus de história a respeito das memórias das ditaduras na América do Sul: em especial, os testemunhos de ex-presos políticos e familiares. Pode-se discutir as interfaces entre museus de história e historiografia, pois a história oral é um campo de produção historiográfica tão presente quanto a cultura material. Por exemplo, há grupos de pesquisa, eventos científicos e uma

---

[177] A ideia de tratar de problemas históricos advém das referências de Ulpiano Bezerra de Meneses. A partir da minha dissertação de mestrado, trabalhei com seus artigos. São referências para a ideia de museus de história e problemas históricos: MENESES, Ulpiano Bezerra. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. *Ciências & Letras*, n. 27, p. 91-101, 2000; MENESES, Ulpiano Bezerra. O museu e o problema do conhecimento. Anais do IV Seminário sobre Museus-Casa, 2002. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002. HEYMANN, Luciana Quillet; LOPES, Aline. Entrevista com Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses. *Estudos H*istóricos, v. 24, n. 48, p. 405-431, 2011.

[178] Sobre esse tema ver em: BITEENCOURT, Vera Lucia. Affonso d´Escragnolle Taunay: a musealização de acervos e práticas historiográficas. *In*: OLIVEIRA, Cecilia Helena de Salles (org.) *O Museu Paulista e a gestão Afonso Taunay: escrita da história e historiografia, séculos XIX e XX*. São Paulo: Museu Paulista da USP, 2017.

[179] O Museu do Frevo, fundado em 2013, em Recife, e o Museu do Futebol, fundado em 2008, na cidade de São Paulo, são exemplos de museus de História debruçados em problemas históricos que envolvem o intangível. Essa fronteira tênue entre o tangível e o intangível não será analisada aqui, pois se busca muito mais mostrar como acervos de outras naturezas passaram a ser incorporados em espaços museológicos. Alguns pontos podemos destacar no campo das similaridades: o fato de as duas instituições enquadrarem seus temas dentro de uma problemática nacional e o propósito de valorização de práticas intangíveis. Em suma, o futebol e o frevo têm o corpo em movimento como essenciais para suas realizações. Há que notar ainda que esses dois exemplos são importantes para pensarmos sobre como as instituições têm trabalhado com relatos orais. Por exemplo, no museu Paço do Frevo há uma recomendação para a criação de uma linha de pesquisa em história oral. No museu do futebol também está presente a oralidade em suas exposições.

associação: a Associação Brasileira de História Oral (ABHO), fundada em 1994. Ou seja, também no campo científico a oralidade tem sido uma documentação privilegiada para assuntos que versam sobre o tempo presente.

2) O fato museal[180], a gênese do museu, está voltado para a criação de uma imaginação histórica sobre temas da relação entre o homem e o tempo. A museóloga brasileira Waldisa Russio tem uma contribuição ímpar para a Museologia e para esse assunto. Russio desenvolve a ideia de fato museal, que consiste na relação entre o sujeito conhecedor e as referências patrimoniais do museu. A partir desse ponto que são desencadeados os processos e as práticas museológicas, como: a construção e a gestão dos acervos, as pesquisas, as ações educativas e as exposições de longa e curta duração.

3) Usam-se linhas cronológicas e subsídios de trabalhos historiográficos para a gestão da memória[181]. Embora os meios utilizados por museus mais recentes sejam distintos dos museus concebidos no início do século XX, há continuidades, por exemplo, no uso de linhas cronológicas e de subsídios de uma historiografia para a concepção de um passado que se quer construir. Cabe pensar, portanto, que museus de história, desde o século XIX, fazem uso de alguns elementos: historiografia, para ordenar os objetos e estruturar o circuito expositivo; imaginação histórica, para reconstruir ou reavivar um passado; e armazenamento, que, no caso do século XXI, em sua maioria, ocorre por meio de tecnologias eletrônicas e digitais.

4) Constroem narrativas museológicas a respeito de evento(s) passado(s). É na ordenação de eventos do passado que se monta o discurso museológico dos museus de história. No capítulo 2, tratou-se de apresentar as discussões, problemas e decisões frente a que passado deveria figurar em um museu que tratasse de uma memória sensível.

Por meio de palavras — escritas ou faladas — e objetos, essas narrativas costuram história, memória e tempo[182]. Para Myrian Sepúlveda, "evento e narrativa nem são duas partes distintas, autônomas, de uma mesma realidade, nem se confundem ou se anulam compondo um fenômeno único", mas antes "se mantêm em relação, em uma constante

---

[180] Ver em: RUSSIO, Waldisa Russio. BRUNO, Maria Cristina (org.) *Waldisa Russio Camargo Guarnieri – textos e contextos de uma trajetória. vol. 1*. São Paulo: ICOM, 2010, p. 127-136. A ideia se refere aos anos de 1980 e hoje ela já foi ampliada e discutida. Sobre isso ver: BRUNO, Maria Cristina. Museologia: entre abandono e destino. Museus e Museologia: aportes teóricos na contemporaneidade. *Museologia & Interdisciplinaridade.* Brasília, v. 9 n. 17, p. 19-28, 2020.

[182] As discussões referentes a memória e história são largamente realizadas na historiografia. Tomo aqui, assim como Myrian Sepulveda, a relação entre elas de maneira sincrônica, as entendendo como relevantes para as narrativas em museus de história. Sobre o assunto, ver em:TRAVERSO, Enzo.. Historia y Memoria: Notas sobre um debate. *In*: FRANCO, Marina; LEVIN, Florencia (Org.). *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

relação dialética, na qual a narrativa, além de representação, é imediatamente discurso criador"[183].

5) O caso dos edifícios é interessante e plural no universo dos museus de história, pois podem ser lugares-testemunho, como os museus desta tese; construídos para determinados fins, como o Museu Paulista, em São Paulo; ou edificações sem vínculo com suas temáticas, como o Museu Histórico Nacional, em Buenos Aires. Mais recentemente, no Brasil, os museus de história centenários têm se voltado para a discussão e reflexão sobre as narrativas que promovidas por eles ao longo de suas trajetórias, e a história do patrimônio edificado do museu passa a ser envolvida nas narrativas.

Museus criados em locais de dor e violência coletivas são parte do estudo de Aleida Assman[184]. Esses locais são testemunha de sofrimentos, violências, perseguição e morte. Ao encontro de Walter Benjamin, Assman reconhece que a história nacional é permeada por sangue, mas privilegiou esconder da narrativa com a justificativa de construir uma coletividade pacífica. Em outras palavras, há museus nacionais que, por exemplo, tem suas coleções organizadas a partir de práticas imperialistas, marcadas pela violência, mas são expostas sem mencionar a violência como foram adquiridas.

Assim, esses locais são atravessados por uma multidimensionalidade, ou seja, objetivamente concreto, mas múltiplo em perspectivas. Para dar um exemplo explorado por Assman, vejamos as considerações feitas sobre Auschwitz:

> Para os sobreviventes e seus filhos [...] ele é sobretudo um cemitério. Para quem não têm ligação pessoal com os milhões de vítimas, fica em primeiro plano o museu, que apresenta o local do crime, conserva, em exposições e visita guiada. [...]. Para os chefes de Estado, o cenário histórico torna-se o cenário para pronunciamentos públicos, [...] exigências. Para o historiador, o local continua sendo um cenário arqueológico da procura por vestígios e de sua asseguração[185].

O caso de museus de história sobre a repressão e violência das ditaduras no Cone Sul da América pode ser pensado na chave interpretativa da autora, que chama atenção para que não se confunda o local que está se visitando com o lugar dos prisioneiros, pois o local memorativo passa por remodelações. Nas palavras de Manoel Salgado Guimarães,

---

[183] SEPULVEDA, Miryam. *A escrita do passado em museus históricos*. Garamond Universitaria: Rio de Janeiro, 2006, p. 19.

[184] ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação*: formas e transformações da memória cultural. Tradução: Paulo Soethe. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

[185] *Ibidem*, p. 351.

> Ao olharmos, portanto, para um objeto do passado – sejam aqueles colocados em exposição para o olhar nos museus, sejam aqueles monumentalizados no espaço de nossas cidades – é a partir de uma outra gramática que o vemos, articulado como objeto histórico; como patrimônio histórico. Perdem o sentido para o qual foram criados e adquirem um novo, conferido pela qualidade de histórico, estabelecendo, por esse procedimento, uma relação entre o visível do tempo presente e o invisível do passado[186].

Seguindo a proposição de Guimarães, o Memorial e o *Museo de la ESMA* perdem o sentido que foram criados — como locais de repressão — e assumem o lugar de defesa dos direitos humanos no presente, ao propor exposições e atividades que elucidam a violência, morte, desaparecimento e tortura em ditaduras militares[187].

6) A relação com a história profissional. É a partir de acervos e coleções que os museus contratam trabalhadores específicos para dar conta dos bens culturais que estão sob guarda. Esse ponto contribui para refletir sobre os tipos de museus. É preciso pensar não apenas nas exposições apresentadas ao público, mas nos bastidores da pesquisa e os saberes específicos para lidar com repertórios patrimoniais geridos pelo museu. No caso do Memorial e do *Museo de la ESMA*, historiadoras estiveram presente na formação da exposição.

***

Há uma metáfora utilizada para se referir aos museus de história: taxidermia do passado[188]. Os autores que a propõem desenvolvem a ideia de dissecar um corpo para entender seu funcionamento; nesse no caso, o corpo é um determinado passado. Há nos museus uma preparação para exibi-lo. A taxidermia é uma prática recorrente para expor animais em museus de história natural. Essa prática é uma escolha, pois ao exibir um animal, pode-se representá-lo mais ou menos selvagem/feroz. Dessa forma, um museu de história busca sintetizar, evocar, tratar e dissecar um problema histórico, o objeto do museu, para então exibi-lo.

O uso do termo museu **de história** ao invés de **histórico** se deve ao fato de que este último pode ser reconhecido como polissêmico. Ao consultar a palavra histórico em dicionários de 2023, um dos sentidos se refere ao que tem história. Essa acepção implica

---

[186] GUIMARÃES, Manoel L. S. Vendo o passado: representação e escrita da História. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo, v. 15 n. 2, 2007, p. 15.

[187] Este item será desenvolvido ao longo do capítulo 2.

[188] MESTRE, Joan; CARDONA, Francesc. *Museos de historia*: entre la taxidermia y el nomadismo. Ediciones Trea: Asturias, 2011.

uma redundância pelo fato de todos os museus terem história. Por isso, para designar os museus que operam com problemas históricos, opto pelo uso do termo *museu de história*. Essa opção não é por uma questão restrita ao ato de denominar, na verdade, ela refere-se ao sentido que o próprio museu constrói sobre si. A opção por denominar de museu de história também está ligada ao lugar do enunciador, que aqui é um historiador que olha para o museu como objeto de análise.

Distinguir museus de arte, ciências, etnologia e museu de história natural dos museus de história não tem como intenção fragmentar o sentido geral de museu, pois é certo que as linhas que os separam são tênues. Além do mais, atualmente, nas Ciências Humanas, fomentam-se abordagens interdisciplinares para as pesquisas e ações educativas em museus. Para esclarecer esse ponto, pensemos sobre o museu de arte. Ele opera com obras únicas. Por outro lado, os museus de história natural operam com a natureza. Logo, um mesmo item pode não ser único, havendo por vezes, outros da mesma família. Diante disso, nos cabe um olhar atento sobre a história das instituições museais. De certa forma, existe uma conhecida história dos museus[189], que cita os gabinetes de curiosidade do século XV, as galerias, os antiquários e as expedições do século XIX. Essas foram maneiras de lidar com as "coisas". Essas práticas permitiram a formação de acervos e coleções. Além disso, possibilitaram discussões sobre os processos de coleta, salvaguarda e exposição.

Para entender o universo dos museus, é importante considerar que esses espaços têm como matéria-prima a memória. Portanto, essas instituições são gestoras da memória. Dessa forma, é fundamental levar em conta seus contextos de criação, suas pretensões e as sociedades que os construíram. Por exemplo, na Europa Ocidental, no século XIX, os museus foram forjados como marcos civilizatórios dos Estados-Nação[190].

Aleida Assman, em *Espaços da Recordação*[191], apresenta sua visão sobre a relação entre os museus e o século XIX. No oitocentos, os museus constituíam-se em espaços de

---

[189] Sobre referências acerca do tema de uma história dos museus ocidentais e no Brasil, consultar: POULOT, Dominique. *Museu e Museologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013; CHAGAS, Mario. *Há uma gota de sangue em cada museu*: a ótica museológica de Mario de Andrade. Chapecó: Argos, 2005; SUANO, Marlene. *O que é museu*. São Paulo: Brasiliense, 1986; VIDAL, Diana; FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves (orgs.). *Museus:* dos gabinetes de curiosidades à Museologia Moderna. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. Essas referências são as que me acompanham desde o Mestrado, em que passei a ser um pesquisador sobre museus e ensino de história.

[190] SOARES, Bruno Brulon. Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para repensar os museus. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo, Nova Série, vol. 28, p. 1-30, 2020.

[191] A obra *Espaços da Recordação*, de Aleida Assman é uma importante referência para os estudos sobre memória cultural. A autora se dedica a uma análise acerca das variadas funções da memória, interessada

recordação em que a memória é construída, representada e ensaiada por meio de uma disposição espacial das coisas. Assman afirma que é nesse contexto que há um declínio das letras[192] e uma valorização de vestígios. "Com o conceito de vestígios amplia-se para além dos textos o espectro das 'inscrições' e estende-se às imagens fotográficas e às ações efetivas no objeto e por meio do objeto"[193]. Portanto, a autora vê nesse ponto a concepção dos objetos como testemunhos de um passado.

No livro *Museos de historia:* entre la taxidermia y el nomadismo, o museólogo Joan Mestre e o historiador Francesc Cardona[194] apresentam uma história dos museus de história. Um primeiro aspecto que os autores chamam atenção é o fato de esses museus, vinculados ao Estado Nação, não serem necessariamente de História. Eram nacionais e usavam do passado, mas respondiam a demandas das artes, da história natural, da antropologia ou mesmo dos exércitos.

O primeiro museu de história, como facilmente reconhecido nas primeiras décadas do século XX, é estabelecido pelos autores em 1792, na França. À época, Alexandre Lenoir reuniu objetos do Antigo Regime expurgado por decreto da Convenção — parte do processo revolucionário — em um convento. Lenoir organizou os objetos que remontavam a outros períodos, como, por exemplo, ao da Europa Medieval, de maneira cronológica e em salas temáticas. Assim, por meio da coleção, possibilitou uma determinada história da França. Os autores ressaltam que na origem dos museus de história havia uma vinculação com organizações revolucionárias burguesas.

No fim do século XX, surgem práticas museológicas focadas não mais em questões nacionais, mas sim em narrativas e memórias de pequenos grupos e seus territórios. Essas práticas renovam os acervos, pois, além da cultura material, passam, por exemplo, a reconhecer relatos orais[195].

---

também em compreender a relação entre lembrança e identidade. Fazendo usos de estudos canônicos na área de memória social como Maurice Halbawachs, Walter Benajmin, Pierre Norra, Friedrich Nietzsche, Assman busca entendê-los nas especificidades de cada, assim como propor um diálogo entre as contribuições deles. Ao fazer esse movimento de análise, Aleida costura também suas contribuições para os estudos culturais sobre memória.

[192] Ver mais em: ASSMAN, Aleida. O declínio das letras – Burton, Swift. *In* ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação:* formas e transformações da memória cultural. Tradução: Paulo Soethe. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

[193] ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Tradução: Paulo Soethe. Campinas: Editora da Unicamp, 2011. p. 227.

[194] MESTRE, Joan; CARDONA, Francesc. *Museos de historia*: entre la taxidermia y el nomadismo. Ediciones Trea: Asturias, 2011.

[195] BRUNO, Maria Cristina. Museologia e museus: como implantar as novas tendências. *Cadernos de Sociomuseologia*. Lisboa, v. 10, n. 10, p. 7-11, 1997.

3.2 Cultura histórica de violação de direitos humanos

Uma visita aos materiais de comunicação dos museus, a ideia de passado ditatorial e violação de direitos humanos é pensada de maneira relacional. O discurso dos direitos humanos estrutura as práticas museológicas, tanto do Memorial quanto do *Museo de la ESMA*. Por exemplo, nos debates para a construção de um museu argentino, foi possível identificar essa relação:

> Yo no creo en las historias lineales – esto es una reflexión personal –, y creo que hacer un museo de la memoria implica también poder pasar revista a este pasado nuestro, **un pasado desde todo punto de vista muy terrible**, para muchos, que sin embargo aparecería en que esta sociedad argentina, que comienza a ser trivializado[196] .
>
> Una cosa que nos parece importante en cuanto a qué sentido tendría que tener esto sobre la persona que lo visite... qué quisiéramos, dentro de diez, veinte o cincuenta años que la persona que vaya al museo se lleve. Lo principal, pensamos, es que cuando salga esté más convencida y con más ganas de involucrarse **en la lucha por los derechos humanos**[197]

No caso do Memorial, por exemplo, esse tema ganhou expressividade no plano museológico. "Ser um memorial e ter como função social a preservação da memória da resistência e da repressão políticas no período republicano brasileiro, com grande ênfase na questão dos direitos humanos"[198]. Esse aspecto fica mais explícito ao apresentar que as ações educativas devem ser voltadas a refletir sobre a violações de direitos. A discussão de direitos humanos, portanto, edifica-se na apresentação da Missão Institucional, criada a partir de estudos documentais e bibliográficos, das observações participantes e discussões preliminares com a equipe do Memorial:

> O Memorial da Resistência de São Paulo tem como missão a pesquisa, a salvaguarda e comunicação de referências das memórias da resistência e da repressão políticas do período republicano brasileiro, tendo como sede o edifício que abrigou o Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo – Deops/SP, de forma a contribuir para a reflexão crítica acerca da história contemporânea do país e para a valorização de

---

[196] Grifo meu. MEMORIA ABIERTA (2000). [Organización Institucional y del contenido del futuro Museo de La Memoria Primero Debate Interdisciplinario]. Coleção El museo que queremos. Fondo Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. Primero Debate Interdisciplinario, Buenos Aires, Argentina, [70 p.], p.18.

[197] Grifos meus. MEMORIA ABIERTA. (2004). [Painéis e oficinas a respeito da construção do Museo de la Memoria em 24 de julio de 2004]. Coleção El museo que queremos. (AAE-023). 1° *Jornada*: El Museo que queremos Museo de la Memoria, Buenos Aires, Argentina, p. 4.

[198] MEMORIAL.*Op.Cit.*,2010, p.22.

> princípios democráticos, do exercício da cidadania e da **conscientização sobre os direitos humanos**[199] .

Olhar o passado pela violência como eixo central tem uma possibilidade de explicação, construída a partir da inquietação: quando passou a ser possível que estivesse, na ordem do dia, voltar-se ao passado pelo viés da dor e violência?

As noções ocidentais de patrimônio, museu e monumento foram forjadas no século XIX, após a Revolução Francesa, ligadas à formulação do Estado-Nação em um contexto imperialista. Cada país desenvolve suas práticas de preservação que são distintas entre si. No entanto, identifica-se que essa **tríade de memória** buscou cumprir o papel de legar ao futuro a glorificação de feitos nacionais, inspirados, muitas vezes, em ações individuais. De todo modo, pretendia-se a efetivação de um projeto racional e civilizador nos moldes da burguesia europeia. Nesse sentido, cabe a citação de Bruno Brulon sobre o período identificado como Era dos Museus:

> A ligação dos museus e sua disseminação na Europa com a ideologia iluminista é marcada historicamente por uma postura assumidamente cientificista dessas instituições em relação aos contextos "desconhecidos" ou "inexplorados" das colônias. [...] Tais museus modernos (e coloniais) são elaborados, então, no bojo do sistema de pensamento racionalista do dito Ocidente, no qual as "coisas" materiais são organizadas de modo que possam ser observadas, contadas, pesadas e medidas pelo cientista enciclopedista que tem por finalidade o controle do mundo por meio do controle do saber[200].

Partindo das discussões sobre a relação entre conhecimento e museu, Brulon nos apresenta que a origem desses museus estava ancorada na exploração de suas colônias. Essa estratégia responderia à necessidade europeia de se colocar como centro do mundo. Assim, esses museus assumem uma postura universal e de uma temporalidade única e linear, típica da cultura histórica do período. Esses museus escondiam as gotas de sangue que estavam presentes em suas coleções e acervos.

No entanto, essa forma de usos do passado apresenta suas primeiras contestações, de forma combativa, no início do século XX, com os museus pela paz. Para citar três exemplos, o museólogo Marcelo Sousa de Sá [201] apresenta o Museu Internacional de Guerra e Paz, em 1902, na Suíça; o Palácio da Paz, de 1913, em Haia; e o Museu Antiguerra, criado por Ernst Friedrich, em 1925, em Berlim. Ainda que com estratégias

---

[199] Grifo meu. *Ibidem*, p. 47.

[200] SOARES, Bruno. *Op.cit*., p. 6.

[201] Sousa, Marcelo Sá de. *Sobre os museus pela paz*. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; MAST, Rio de Janeiro, 2012.

distintas, os espaços anunciavam uma narrativa que denunciava o horror dos conflitos. Os exemplos ajudam a dar corpo aos desafios para os museus, mas também para as estátuas homenageando um passado marcado por ações de violência. No entanto, essas iniciativas de denunciar o horror dos conflitos ganharam novos sentidos após 1945 e se deslocaram do eixo europeu para outras partes do mundo.

Tendo em vista a história dos museus, fica evidente como essas instituições foram sendo repensadas ao longo do tempo, construindo outros olhares museológicos para seus acervos e coleções. Assim também ocorreu no campo científico da História. Se hoje os museus não são os mesmos do século XIX, a História — como ciência — também não é. Por exemplo, a partir dos anos de 1970[202], o interesse pelo cotidiano, pelas relações de poder — manifestada no campo do trabalho ou do gênero – e pelas diferentes formas de resistências às estruturas de poder, proporcionaram que esses temas estivessem na ordem do dia dos museus que outrora foram fundados sob o signo de uma história de heróis. Dessa forma, pode-se perceber como a escrita da história em museus, a produção historiográfica e a concepção de história interagem sincronicamente. Essa sincronia pode ser melhor entendida dentro da perspectiva da cultura histórica.

Manoel Salgado Guimarães[203], Angela de Castro Gomes[204] e Rebeca Gontijo[205] mobilizam a categoria em suas pesquisas. Guimarães , por exemplo, a usa para pensar que a escrita da história não deve ser vista como pura e técnica, mas como uma escolha político-cultural dentro de um contexto que permite a emergência do texto. Esse contexto é a cultura histórica em questão.

Angela de Castro Gomes e Rebeca Gontijo reconhecem na historiografia alemã e no trabalho do francês Jacques Le Goff marcos para uma definição da noção de cultura histórica. Esse conceito diz respeito ao modo como sociedades atribuem significação ao

---

[202] Sobre esse assunto, a referência a seguir, de maneira poética, consegue representar as possibilidades que se abriram no campo do fazer científico da História. Não considero um texto que se encerra em si, mas que desperta boas reflexões. ALBUQUERQUE Júnior, Durval Muniz de. Da terceira margem eu so(u)rrio: sobre história e invenção. *In*: *História:* a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história. Bauru: EDUSC, 2007. p. 19-35.

[203] GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. A cultura histórica oitocentista: a constituição de uma memória disciplinar. *In*: PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.). *História cultural*: experiências de pesquisa. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003; GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Historiografia e cultura histórica: notas para um debate. *Ágora: revista de história e geografia*, Santa Cruz do Sul, vol. 1, n.1, março 1995.

[204] GOMES, Angela de Castro. Cultura histórica do Estado Novo. *Projeto História*, São Paulo, v. 16, p.121-141, 1998.

[205] GONTIJO, Rebeca. Cultura Histórica. FERREIRA, Marieta; OLIVEIRA, Maria (coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

passado. Ou seja, lança-se luz sobre como determinadas sociedades interpretam, transmitem e atribuem sentido as experiências ocorridas no tempo. Essas visões pretéritas são compartilhadas por diferentes sujeitos, situados em distintos espaços sociais, como, por exemplo, trabalhadores do museu e historiadores de ofício.

O uso desse conceito é importante para este trabalho, pois confere inteligibilidade à sincronia entre as noções de passado circulantes em distintos espaços nas sociedades. No entanto, assim como Gomes e Gontijo, não trato esse conceito como algo estanque e rígido. O conceito é oportuno para reconhecer que há outras formas de significar o passado nas sociedades que, por vezes, são concorrentes.

Além dos trabalhos brasileiros que articulam a ideia de cultura histórica, esta tese usa os trabalhos do historiador espanhol Fernando Sánchez Costa[206], que se dedica a pensar a categoria. Ele articulou formas de significação desse conceito a partir de dois polos historiográficos: o alemão, com Jörn Rüsen, Aleida Assman, Andreas Huyssen e Reinhart Koselleck; o francês, com Paul Ricouer e Fraçois Hartog. Partindo desse arcabouço teórico, Costa apresenta contornos significativos para cultura histórica.

A relação entre cultura histórica e consciência história são consignas para o autor. Ele as discute de forma complementar. Por exemplo, a consciência histórica é a apreensão temporal dos sujeitos, quando se há uma distinção entre temporalidades (passado, presente, futuro), ressaltando que o presente só tem sentido e explicação dentro de uma trama vital, que, para o autor, é a história.

"La cultura histórica es el modo concreto y peculiar en que una sociedad se relaciona con su pasado"[207]. Assim, a cultura histórica se desenvolve a partir de um conhecimento e uma interpretação do passado, em que elaborações das experiências históricas são sintéticas e criativas. Isso quer dizer que a cultura histórica está relacionada com os agentes e os meios. Dessa forma, destaco esse ponto, pois a tese discute os meios (os museus) e os agentes (os professores).

Costa aponta um aspecto importante a ser mencionado sobre o papel do Estado. Ainda que haja uma forte participação estatal na mobilização de determinadas culturas e

---

[206] COSTA, Fernando. *La cultura histórica*: uma aproximación diferente a la memoria colectiva. Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporânea, 8, 2009, p. 267-286, p. 277.

[207] COSTA, Fernando. La cultura histórica: una aproximación diferente a la memoria colectiva. Pasado y Memoria. *Revista de Historia Contemporânea*, 8, 2009, pp 267-286, p. 277. Assim como Gomes e Gontijo o autor apresenta uma definição clara de cultura histórica como "el conjunto de recursos y prácticas sociales a través de las cuales los membros de una comunidade interpretan, transmiten, objetivan y transforman su pasado (Costa, 2009, p. 277).

consciências sobre história, ele adverte que nem em regimes totalitários, onde há um controle total do Estado, foi possível controlar as culturas históricas. Em outras palavras, as culturas históricas podem ser dissonantes, concorrentes e subterrâneas. Não há apenas uma. Nesse sentido, cabe retomar a reflexão de Gontijo, pois a autora adverte que a noção de cultura histórica pode ser colocada à prova quando surgem novas experiências a serem significadas pelas sociedades[208], ou seja, a capacidade de os sujeitos questionarem os seus próprios sistemas e modificá-los.

Dessa forma, história e memória se interpelam e se aproximam dentro da forma de pensar a cultura histórica. Memórias são fomentadas, recriadas e criadas dentro de princípios que podem auxiliar as orientações de leituras do passado pelo campo disciplinar da História. Para dar um exemplo, as discussões sobre história e memória na historiografia a partir da segunda metade do século XX[209]. Assim, **cultura histórica** pode ser entendida como uma árvore. Suas raízes são uma maneira de olhar o passado que se estrutura em um tronco, o qual possibilita o surgimento de galhos, ou seja, práticas museológicas, criação de memoriais e museus, filmes, políticas públicas e de memória, literatura, música; todas provenientes dessa percepção de olhar o passado.

Os museus que são objetos de pesquisa desta tese podem ser olhados como parte de uma **cultura histórica da violação dos direitos humanos**, como venho afirmando. Para Costa (2009), "la piedra angular de la cultura histórica es, sin embargo, el mensaje, el discurso sobre el pasado". Assim, a virada patrimonial e museológica para o reconhecimento das violações dos direitos humanos emerge como parte significativa em discursos e práticas, a partir das ações e movimentos sociais na segunda metade do século XX. Portanto, compreender o discurso de Direitos Humanos da ONU, assim como as ações de proteção e tombamento de lugares que atestaram genocídios, violência de Estado e encarceramento, por exemplo, são ações importantes para compreender o *modus operandi* dessa cultura histórica.

Sensível, difícil, controverso, sombrio, conflitivo, incômodo são alguns termos recorrentes para se referir às memórias e, consequentemente, aos patrimônios que estão na chave dessa **cultura histórica de violação aos direitos humanos**. Cristina

---

[208] Cabe notar o fato de as sociedades serem complexas e, por essa razão, esse conceito não significa crer em um discurso homogêneo e único, pois as sociedades são estruturadas em classes, gêneros, raças, sexualidades, portanto, certamente há outras formas de significar o passado que não está sendo discutida aqui.

[209] Sobre o assunto ver em: TRAVERSO, Enzo. Historia y Memoria: Notas sobre un debate. *In :*FRANCO, Marina; LEVÍN, Florencia (Orgs.). *Historia Reciente*. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires, Paidós, 2007.

Meneguello, trata disso em *Patrimônio difícil:* um conceito incompleto*?*[210]. Ela apresenta como têm se desenvolvido as discussões acerca desse conceito nas Ciências Humanas. A historiadora parte da ideia de que, na convenção acadêmica de determinados estudos sobre patrimônio, houve a necessidade de abandonar cronologias e conceitos, a partir do momento em que acentuaram ações de grupos sociais que buscavam, no espaço público, inscrever contestações a patrimônios hegemônicos. As estratégias desses grupos são diversificadas, destacando-se as intervenções e derrubadas de monumentos[211] e estátuas, assim como a criação de espaços para narrativas decoloniais, antirracistas e de demarcação de luta em prol da valorização de direitos humanos.

Memória, verdade e justiça, por meio de reparações simbólicas ou materiais, são a base da formulação e da legitimação dessa cultura histórica. A forma como analiso os espaços de dor e violência parte de duas questões: a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e a noção de crime contra a humanidade. Em primeiro lugar, é necessário compreender o mundo que, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), cria uma organização internacional: a ONU. A organização tem como carta de fundação a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948.

Os direitos humanos são compostos por três esferas que interagem entre si, segundo Lynn Hunt[212]: **naturais** (inerentes nos seres humanos), **iguais** (os mesmos para todo mundo) e **universais** (aplicáveis por toda parte). Em linhas gerais, a carta assegura direitos femininos, discussões de respeito e igualdade racial, sexualidade, liberdade religiosa, imigração, entre outros. A bandeira de tolerância e denúncia de violências embasam a declaração. O discurso dos Direitos Humanos e o combate à intolerância deram força, por exemplo, aos movimentos pelos direitos civis da população negra contra *apartheids* como o ocorrido nos Estados Unidos, nos anos de 1960, e na África do Sul, nos anos de 1990. Cabe ainda ressaltar que, nesse contexto, também houve ações de descolonizações nos continentes africano e asiático, colocando em xeque as dominações das nações europeias. Esse cenário me parece ser uma forma de compreender o porquê

[210] MENEGUELLO, Cristina. Patrimônio Difícil: um conceito incompleto? *In* NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos. *Patrimônio, resistência e direitos*: histórias, entre trajetórias e perspectivas em rede. Vitória, ES: Editora Milfontes, 2022.

[211] Ver mais sobre o tema em: MENEGUELLO, Cristina; BENTIVOGLIO, Julio. *Corpos e Pedras*: estátuas, monumentos e história. Editoria Milfontes: Vitória, 2022.

[212] HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos*: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

de a dor ganhar espaço. O discurso de combater injustiças e violências impostas a grupos étnicos, raciais, sociais é cada vez mais recorrente.[213].

No livro *A invenção dos direitos humanos*, Hunt (2009) proporciona formas para pensar a ideia de "crimes contra a humanidade":

> As fotografias tiradas na libertação dos campos de extermínio nazistas mostravam as consequências estarrecedoras do antissemitismo, que tinha sido justificado pelo discurso da supremacia racial ariana e da purificação nacional. Os julgamentos de Nuremberg de 1945-6 não só chamaram a atenção do grande público para essas atrocidades, mas também estabeleceram o precedente de que os governantes, os funcionários e o pessoal militar podiam ser punidos por crimes "contra a humanidade"[214].

Assim, o que se pode inferir é o papel dessas discussões sobre humanidade, uma vez formulada a noção de Direitos Humanos. Hunt discute que essa ideia de crime contra a humanidade só foi possível, justamente, por entender-se, à época, que há uma humanidade, uma ideia universal de sermos todos iguais. Ora, se somos todos iguais e compomos uma humanidade, não se justifica qualquer atrocidade, ou privação de direitos, a qualquer que seja o grupo. Essa ideia universal será um motor para o agenciamento de movimentos sociais, da sociedade civil, de diretrizes de políticas públicas, bem como para a composição da estrutura de Estados Nacionais. Vê-se acordos entre Estados e parceiras internacionais em prol do tema da defesa de direitos humanos.

Em 1959, a Organização dos Estados Americanos (OEA) criou a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH)[215], que, a partir de 1965, recebia denúncias de violações dos referidos direitos, cabendo a esse órgão promover uma inspeção e investigação. Em 1979, foi instalada a Corte Interamericana de Direitos Humanos (CorteIDH), instituição judicial que averigua e busca assegurar os direitos humanos dos Estados signatários.

No âmbito da organização do tema dos direitos humanos na estrutura de governo, vê-se uma tendência na criação de ministérios para tal fim. Na Argentina, em 1984, um ano após o fim da ditadura, foi criado uma secretaria para tratar do tema dos Direitos

---

[213] O caso dos Direitos Humanos também é fundamental nos anos de 1980 para ações de ONGs (Organizações Não Governamentais). ONGS como Anistia Internacional (fundada em 1961), Anti-Slavery International (uma continuação da Sociedade Antiescravidão), Human Rights Watch (fundada em 1978) e Médicos sem Fronteiras (fundada em 1971). Esses exemplos dados por Lyn nos ajuda a compreender melhor como o discurso dos direitos humanos vai ganhando espaços a partir de sua formulação.

[214] *Ibidem*, p. 203.

[215] Essa foi a Comissão que visitou a Argentina, em 1979. O governo ditatorial criou intervenção no prédio onde hoje é o Museu com o objetivo de descreditar os testemunhos de sobreviventes que chegavam à Comissão.

Humanos, que, atualmente, pertence ao Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos. No Brasil, por exemplo, em 1997, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, criou-se a Secretaria Especial de Direitos Humanos, com *status* de Ministério. Essas pastas zelam pela aplicação de legislações, bem como pela promoção de programas de formação em prol dos direitos humanos. A relação entre direitos humanos, memória e patrimônio desse estabelece também em acordos transnacionais. No final dos anos 1990, criou-se a rede internacional Coalização Internacional de Sítio de Consciência (ICSC ou Coalizão). Se por um lado, há órgãos transnacionais não governamentais, por outro, há esforços dos Estados na promoção da patrimonialização de lugares que atestem violações de direitos humanos[216]. Em 2005, países membro do MERCOSUL[217] criaram o Protocolo sobre o Compromisso com a Promoção e Proteção dos Direitos Humanos. Em 2009, fundou-se o Instituto de Políticas Públicas e Direitos Humanos do MERCOSUL (IPPDH). Esse instituto, em 2012, lançou princípios e diretrizes para pensar os sítios de memória sob a perspectiva de direitos humanos.

> Es en el marco de estas obligaciones generales que los Estados tienen el deber de adoptar las decisiones judiciales, legales, administrativas, o de cualquier otra índole que fueran necesarias para **garantizar el aseguramiento físico de los sitios donde se cometieron graves violaciones a los derechos humanos** ya que pueden aportar material probatorio relevante en los procesos judiciales en curso o que puedan abrirse en el futuro. A tales efectos, es preciso tener en cuenta las recomendaciones que realicen los peritos y profesionales competentes en cada caso[218].

Para propor mais contornos ao tema, cabe ressaltar que desde 1974, a ONU, em seus congressos com os Estados-membro e nas discussões da UNESCO, defende a inserção do tema dos direitos humanos nos currículos de diferentes níveis de ensino. Nos encontros posteriores, em 1987, em Malta, na Itália e em 1993, em Montreal, no Canadá, a importância de definir diretrizes específicas vai se fortalecendo e ganhando mais espaço

---

[216] Keila Grinberg, ao tratar da escravidão como um passado sensível, tem um exemplo elucidativo sobre o tema: "Em 2001, o tráfico atlântico de africanos escravizados para as Américas foi classificado pela Organização das Nações Unidas como um crime contra a humanidade. A Conferência de Durban, realizada no mesmo ano, foi central na definição do conceito de reparação aplicado ao passado escravista. Ver mais em: GRINBERG, Keila. O mundo não é dos espertos: história pública, passados sensíveis, injustiças Históricas. *Hist. Historiogr*. v. 12, n. 31, set.-dez., ano 2019.

[217] Criado em 1991, atualmente, os países membros são: Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai.

[218] Grifo meu. Instituto de Políticas Públicas em Derechos Humanos del M*ercosur (ippdh). Principios fundamentales para las políticas públicas sobre sitios de memoria*. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: IPPDH, 2012, p. 8.

dentro das discussões da ONU.[219] Entre 1995 e 2004, foi ratificado a Década das Nações Unidas para Educação em Direitos Humanos. Em 1997, é apresentado o plano *Diretrizes para Planos Nacionais de Ação para Educação em Direitos Humanos*, que em linhas gerais, buscou estimular e assistir aos Estados sobre a implementação de medidas de disseminação educacionais sobre o tema[220]. Em julho de 2005, os Estados-membro da ONU firmaram o compromisso com o programa apresentado pela UNESCO: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos.[221] Dessa forma, inicialmente veio por meio de incentivo, para em seguida ser um compromisso.

A **cultura histórica de violações de direitos humanos** se desenha e se alimenta desse movimento que ocorre tanto transnacionalmente, quanto no interior das sociedades. Os organismos/movimentos de direitos humanos, no Brasil e Argentina, em relação ao tema da última ditadura, são exemplos desse último ponto. Para mencionar dois: O Grupo Tortura Nunca Mais do Rio de Janeiro (GTNM/RJ), fundado em abril de 1985, tornou-se uma referência no cenário nacional e internacional, por sua luta pela memória do período da ditadura civil-militar, contra a tortura e em defesa dos direitos humanos; *Abuelas de Plaza de Mayo*, organização criada em 1977 com o objetivo de localizar e restituir, ao núcleo familiar de origem, seus respectivos netos e netas, filhos e filhas de desaparecidos e desaparecidas políticos.

Considerados esses pontos, é providencial destacar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, não significou o apogeu de direitos, mas sim um início de um processo que vai ganhando força, por exemplo, em instituições governamentais como ministérios, e até mesmo a base para políticas educacionais e patrimoniais.

***

Compreendendo que esses dois espaços são museus de história sobre a violência política durante ditaduras militares, identifiquei preocupações, reflexões e escolhas que estiveram pautadas em olhar para esse passado por meio de uma cultura histórica que tem a dor e as violações de direitos humanos como aspectos centrais.

---

[219] SYMONIDES, Janusz. Direitos Humanos: novas dimensões e desafios. Brasília: UNESCO Brasil, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

[220] Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/lex/brasil/leisbr/edh/mundo/diretrizes.htm.

[221] No Brasil, em 2003, houve a aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) – instância consultiva e propositiva da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República para questões relativas à Política Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Quando se visita um museu, não é comum que a instituição exiba a história que a constitui como museu, foco da visitação. A partir de minha dissertação de mestrado[222], pude compreender que o estudo dos debates para a criação de um museu contribui, de maneira significativa, para a compreensão das escolhas narrativas. Em museus centenários, como é o caso do Museu Republicano Convenção de Itu, ou do Museu Histórico Nacional, vê-se que as narrativas museais iniciais se modificaram ao longo do tempo, em razão de alterações nas culturas históricas circulantes, ou seja, hoje se aborda o passado de outras maneiras, como por exemplo, a inclusão de outros sujeitos históricos em eventos canônicos da história nacional. Museus de criação recentes, como é o caso dos museus desta tese, não tiveram suas exposições de longa duração alterada, de maneira significativa. Portanto, isso quer dizer que construir o debate que antecede à criação dos museus é primordial para o entendimento do que esteve em jogo na construção das escolhas narrativas.

Os lugares de passados sensíveis não atestam apenas a morte, mas sobretudo as violações de direitos tendo em vista que, em 1948, foram reconhecidos como inalienáveis. É nesse sentido que reside o contexto de criação de museus e memoriais localizado no seio de uma certa **cultura histórica de violação aos direitos humanos**, pois há um movimento de humanizar as vítimas, ou seja, de afirmar que ali havia pessoas que tinham família, sexualidade, etnia, trabalho, liberdade, domicílio, nacionalidade, língua, religião, opiniões sobre o mundo, visões políticas e, até mesmo, sonhos, planos e desejos. Ora, essas características nos constituem como indivíduos e são atestadas na *Declaração* de 1948. Portanto, não seria apenas sobre a morte e o luto, mas também sobre vida e a luta.

[222] LEITE, Marcelo. *Ensino de História e ..Op.Cit, 2018.*

4 Narrar e ouvir nos museus de história:

o caso dos testemunhos no Memorial da Resistência e no *Museo Sitio de la Memoria ESMA*

Este capítulo apresentará as exposições permanentes dos dois museus buscando responder a estas questões: quais conteúdos e linguagens adotadas nas exposições temporárias e permanentes para representar as repressões e violências políticas ocorridas naqueles espaços? de que maneira os testemunhos dos sobreviventes são mobilizados nos museus? A partir da definição construída sobre museus de história (os que operam com problemas históricos por meio de diferentes acervos e documentos, em que o fato museal está voltado para a criação de uma imaginação histórica sobre determinados temas da relação entre o homem e o tempo), proponho uma análise crítica a respeito da maneira como os dois museus mobilizam o passado de suas últimas ditaduras.

Os tipos de museus de história tratados aqui se diferem dos que podemos chamar de oitocentistas, pelo fato de explorarem o passado por meio de dois pontos: a história do edifício e sua função para a repressão em ditaduras militares e a mobilização do testemunho oral. Os adultos afetados diretamente, como sobreviventes, na Argentina, ou como ex-presos políticos, no Brasil, não são apenas partes da história das instituições, mas também da narrativa criada nos circuitos expositivos. Concomitante ao que os diferencia, vê-se, como aproximação dos museus de história oitocentistas, o uso de linhas cronológicas e de pesquisas de História para a gestão da memória. Este capítulo remonta uma visita guiada para conhecer as exposições permanentes e os espaços do museu. Para iniciar nossa visita, uma advertência: não espere encontrar exposições em que os objetos museológicos apareçam em móveis encerrados por vidros, como vitrines, e apresentados por pequenas legendas. No entanto, há uma materialidade compondo esses museus, que são objetos que devem cumprir sua função primária, como projetores e caixas de som, fones de ouvido, bancos, cadeiras. São catalizadores essenciais para construir a narrativa museal.

4.1 Uma visita ao Memorial da Resistência de São Paulo

Você caminhou até o Memorial [223]. Está no Largo General Osório nº 66, olhando para a porta do museu. Se virar seu pescoço da direita para a esquerda, perceberá

[223] Situado na Pinacoteca do Estado de São Paulo, possui dois espaços dentro do prédio: o térreo e o terceiro andar. A exposição museográfica encontra-se no térreo. A exposição permanente está dividida em quatro módulos, e será apresentada ao longo do capítulo: O edifício e suas memórias; Controle, repressão e

diferentes prédios ao redor. Provavelmente verá passar um carro da polícia, assim como irá se deparar com pessoas em situação de rua[224]. Olhando para a praça localizada em frente ao Memorial, verá um restaurante amarelo que, não ironicamente, chama-se Amarelinho. Será possível ver também o Hotel Piratininga. Se atravessar a rua e olhar para a frente do Memorial, perceberá que ao lado esquerdo está a Sala São Paulo e ao lado direito a Estação Luz:

Figura 14 – Vista externa do Memorial da Resistência, em São Paulo.



Fonte: Piero Paglarin, 2019.

Você verá que o prédio do Memorial tem quinze portas. Iremos agora até a sétima, da esquerda para a direita, pois ela dá acesso ao público em geral. No salão de entrada, onde as escolas são recepcionadas, vemos que há portas grandes que permitem a luz solar iluminar o *hall*. Nele, está o balcão de recepção e uma cafeteria. Atrás do balcão, há mesas para tomar café. Pelas portas vemos o "quintal" do museu, que é acinzentado e asfaltado. À direita, está o acesso aos banheiros. Se você estiver com uma mochila, é para a direita que deve se deslocar para guardá-la em um armário. Em frente aos banheiros há o elevador para acessar os outros andares do prédio. No entanto, não será necessário,

resistência: o tempo político e a memória; Da carceragem ao Centro de Referência, e A construção da memória: o cotidiano nas celas do Deops/SP (sendo possível visitar quatro celas mantidas do período de funcionamento do órgão).

[224] Sobre o problema social em questão, sugiro a leitura de ALVES, Ygor; PEREIRA, Pedro. O surgimento da Cracolândia como problema público: O desenvolvimento do mercado lucrativo do crack e sua exploração político-midiática. *Dilemas, Rev. Estud. Conflito Controle Soc*, v. 14, n. 2, maio-agosto, 2021.

visitaremos apenas a exposição de longa duração que se encontra no térreo, cujo acesso está do nosso lado esquerdo.

Antes de entrar, é necessário dizer que esse espaço é uma reinterpretação simbólica[225] do que foi o DEOPS. Devido aos diversos usos que o prédio teve ao longo do tempo e às reformas que o descaracterizaram. Desde 2009, houve esforços para que este lugar pudesse ser convertido em um espaço reflexivo sobre o que aqui ocorreu durante a ditadura militar. Caminhando para o início dos espaços expositivos, entramos na primeira sala, "Lugares da repressão em São Paulo"[226]. Olhando para a direita e para a esquerda, há uma série de placas verdes escuras penduradas. Nelas estão escritos nomes de lugares, na cor branca. As placas da direita indicam os lugares da repressão na cidade de São Paulo: igrejas, campos de futebol, cemitérios, entre outros. As placas da esquerda, lugares no estado de São Paulo, e há um mapa que amplia nossa visada até locais da repressão espalhados por todo o Brasil. A exposição presente na sala demanda interação. Vocês podem dirigir-se a uma placa e retirá-la para olhar o que está no avesso. Verão uma foto do lugar que a placa menciona e uma breve descrição de como funcionou na

Figura 15 - Sala expositiva – Lugares de memória da repressão.



Fonte: Pablo Di Giulio, 2009. Acervo MRSP.

[225] Este termo tomo de Estela Schindel (2009), em que ela analisa o que ocorreu com a Villa Grimaldi, no Chile. Esse sentido é oportuno para pensar o trabalho de lugares que não puderam, por inúmeras razões, manter instalações originais.

[226] O site do Memorial da Resistência define dessa forma a exposição: Espacialidades da ditadura no estado de São Paulo: Disposto em painéis pelo espaço, um inventário de lugares da memória apresenta locais vinculados aos períodos ditatoriais na cidade e no estado de São Paulo. A identificação, comunicação e sinalização é desenvolvida a partir do Programa Lugares da Memória, linha de ação desenvolvida pelo Memorial da Resistência desde 2010. Em contínua expansão, seu inventário conta atualmente com mais de 180 lugares reconhecidos.

ditadura. Também há um vídeo com testemunhos de presos políticos sobre a repressão nos lugares abordados na exposição.

Seguindo nossa visita, o próximo espaço do museu trata da história da ocupação do prédio, intitulado “O edifício e suas memórias”. Antes de entrar, chamo atenção para dois elementos: na parede da sala está inscrito o título da peça encenada, em 1999, no mesmo lugar, *Lembrar é resistir*; olhando ao fundo, você poderá ver uma grande porta com a frase: “Enquanto lembrarmos tudo é possível”, de Élie Wiesel, uma sobrevivente de um campo de concentração.

Entrando na sala, duas informações estão articuladas: de um lado, há uma cronologia da ocupação do edifício, que vai de sua construção até atualidade e, de outro, um vídeo que apresenta a história e a estrutura do Deops/Sp em tópicos, que evidenciam suas diversas ramificações com instâncias do poder para o controle e repressão dos cidadãos. Na parede à esquerda, temos a cronologia de ocupação do prédio, apresentada por meio de um texto. “Construído no centro antigo de São Paulo, é produto do acúmulo de capital gerado com a exportação do café. [...] É um monumento/documento que nos permite ‘recordar’, enquanto sinal do passado, e ‘informar’, por seu significado econômico, político e social”. O sentido do texto é apresentar a trajetória do edifício ao

Figura 16 - Sala expositiva - O edifício e suas memórias.



Fonte: Pablo Di Giulio, 2009. Acervo MRSP.

longo do século XX e início do XXI, em que a edificação passou de um escritório de uma empresa ferroviária, para um lugar de repressão e hoje, um museu.

Na outra parede, ainda à esquerda, há um vídeo. Podemos nos sentar e assisti-lo. Ele trata do surgimento do DEOPS como um órgão do Estado, em 1924, e da transferência para o prédio em que estamos, no ano de 1940, durante o Estado Novo, por meio de organogramas que mostram o funcionamento e as modificações do DOPS, de sua origem até sua extinção, em 1983. Também aborda o funcionamento do DOPS na ditadura militar. Agora sairemos dessa sala para ir a outro espaço, onda há uma linha do tempo.

Figura 17 - Sala Expositiva – Linha do Tempo.



Fonte: Crédito: Pablo Di Giulio, 2009. Acervo MRSP

A sala tem um apanhado de informações. À esquerda, temos imagens variadas, desde panfletos até uma imagem de um homem morto em decorrência das forças repressivas. Como se vê na imagem, a linha cronológica se estende por duas paredes. A da esquerda possui fotografias do prédio antes da reforma. No centro, há uma maquete criada a partir dos testemunhos de sobreviventes. A essa altura, você já deve ter reparado que o que salta aos olhos na sala em que estamos é a linha do tempo. Em uma perspectiva linear, de 1889 a 2008[227], ela se estrutura em sete eixos: Acontecimentos Internacionais, Presidentes, Governadores, Legislação, Organizações Políticas, Repressão, Resistência.

[227] A data limite é dezembro de 2008, um ano antes da abertura do Memorial.

Como estamos vendo, ela tem diferentes documentos, como legislações, imagens clássicas, como a de Antônio Conselheiro morto, imagens de presidentes, capa de revistas ilustradas, entre outros. Há bastante coisa para observar, por isso, vamos ficar um tempo a mais. Sigamos? Caminhando para o próximo espaço, temos o acesso ao espaço prisional preservado. Vemos um corredor. A primeira passagem dá acesso ao banho de sol:

Figura 18 - Corredor do Banho de Sol.



Fonte: Autor desconhecido. Memorial da Resistência. Acervo MRSP.

Algumas portas são celas que foram mantidas, e outras foram demolidas na reforma. Na cela 1, vemos uma linha do tempo que trata da construção do museu por meio de textos e imagens, evidenciando a participação ativa de quem, esteve preso, aqui, na construção do Memorial. Agora estamos saindo da cela 1 e indo para a próxima, onde veremos um vídeo.

Figura 19 - Cela 2 – Espaço expositivo com audiovisual.



Fonte: Autor desconhecido. Memorial da Resistência. Acervo MRSP.

O vídeo que vamos assistir aborda os arquivos. Simulando uma máquina de escrever, barulhos de água para rememorar o espaço prisional, o vídeo apresenta armários com documentação e algumas imagens de documentos que destacam as palavras: fichado, preso, executado, pessoa morta, subversivo. Ouvimos uma música que dá um clima de tensão e suspense. Vemos documentos com uma foto manchada com gotas vermelha, que sugere ser sangue. Se observarmos bem, podemos notar que apenas homens são apresentados como vítimas: Luiz Hirata, Olavo Hansen, Eduardo Collen Leite (Bacuri) etc. E ao final, uma frase: “Esta sala é uma homenagem a todos aqueles que lutaram e lutam imbuídos do ideal de justiça e democracia”.

Antes de visitarmos as celas 3 e 4, preciso da atenção de vocês. As celas são parte do que compreendo como **sala-testemunho**, uma característica recorrente em museus de

história: serem construídos em **lugares de acontecimento**[228]. Primeiramente, gostaria que pensássemos sobre a questão do testemunho. Marc Bloch, em *Apologia da História*, diz que "das eras que nos precederam, só poderíamos [portanto] falar segundo testemunhas [...] A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele"[229]. Bloch não vê a noção de testemunho como sendo apenas aquilo que é relatado por um sujeito que viveu determinado evento, mas sim tudo o que esteve em um passado passível de ser usado como vestígio. O passado só é possível de ser construído a partir de vestígios que Bloch chama, justamente, de testemunhos. Nesse sentido, Márcio Seligmann-Silva[230] nos lembra que testemunho está ligado a duas palavras em latim, *testis*, referente a um depoimento de um terceiro em um processo, e *supertestes* que indica o que sobreviveu. No caminho de pensar o sobrevivente, há o conceito de mártir, que, em grego, *martyros*, significa testemunha. Assim, a noção de testemunho, mobilizada pelo autor, liga-se ao que foi real, ou mesmo ao que possibilita tirar uma dúvida. Se Bloch nos possibilita pensar a ideia de testemunho como vestígio de um evento, a contribuição de Seligmann-Silva vem ao encontro de pensar o testemunho usado como recurso da verdade. Até o local do corredor das celas, o museu não possui salas-testemunhos. Até então, vimos salas expositivas que operam com temas — lugares de memória, história do edifício ou linha cronológica — sem conexão com eventos ou funções que aquele espaço teve durante a ditadura militar.

É nas celas como espaços expositivos que há um artificio utilizado em museus de história: a reconstituição de um cenário que rememora um evento passado. Nesse sentido, Fernando Catroga[231] nos ajuda a refletir sobre o que chama de representificação do passado. O historiador português, usando referências importantes no campo da história e da memória, propõe pensar como a recordação é uma maneira de tornar os eventos passados legados a um futuro, o que é perceptível nas intenções das salas-testemunhos nos museus de história: uma experiência temporal. Ou seja, o presente do visitante, o agora, entra em contato com o presente em que as salas-testemunhos foram concebidas, o ontem, sobre um evento que já não era mais contemporâneo em suas criações. Catroga

---

[228] Esse conceito foi tratado no desenvolvido nos capítulos anteriores.

[229] BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 69 -79.

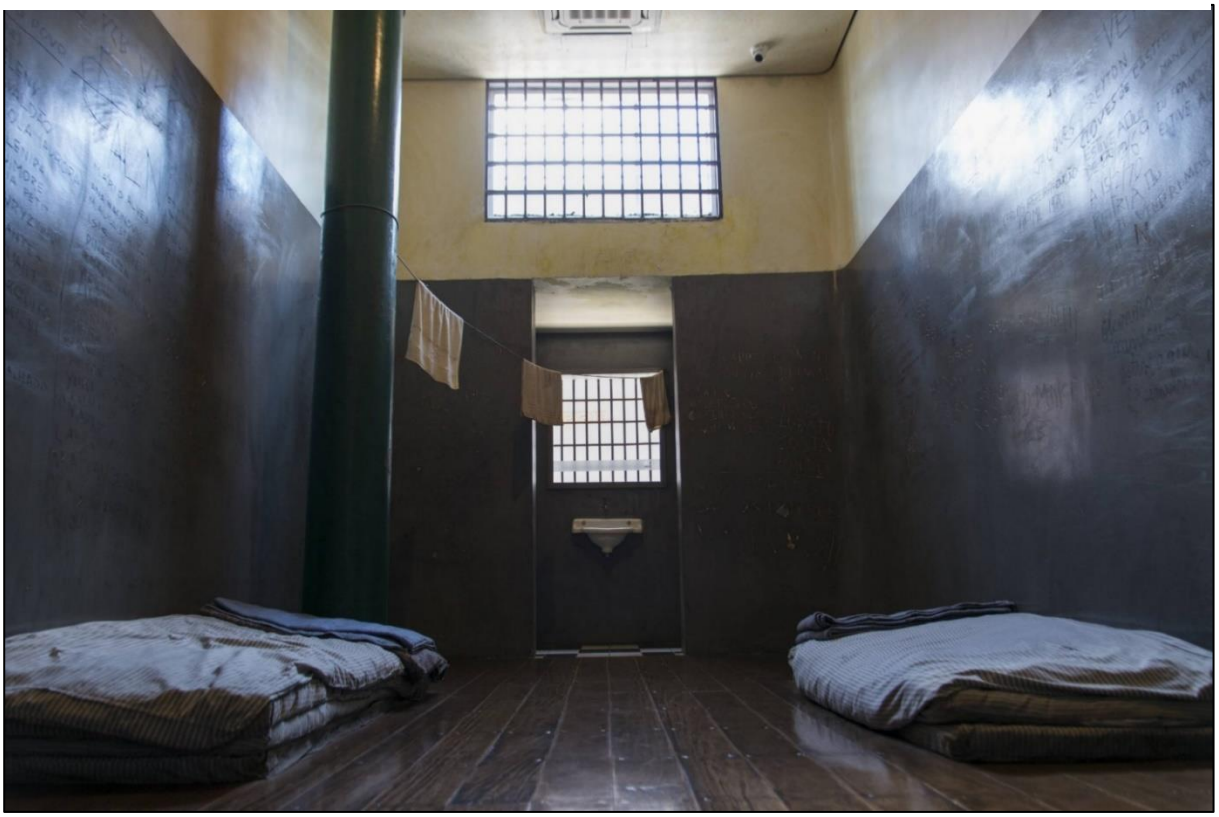
[230] SILVA-SELIGMANN, Márcio. O testemunho: entre a ficção e o "real". *In* SILVA-SELIGMANN, Márcio. (Org.). *História, memória e literatura*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 371-387.

[231] CATROGA, Fernando. *Memória, história e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015

propõe pensar que o ato de lembrar o ausente cumpre a função de um cemitério, para que as sociedades possam se localizar em um tempo.

As celas, como salas-testemunhos, cumprem, portanto, uma função narrativa específica e essencial na intenção do museu: fornecem elementos para que nós, visitantes, possamos imaginar os eventos ocorridos naquele lugar, tensionando a relação entre passado e presente, ao nos localizar no tempo. As celas que visitamos agora são, hoje, espaços musealizados, mas anteriormente, eram lugares que atendiam outras funções.

Figura 20 - Cela 3.



Fonte: Autor desconhecido. Memorial da Resistência. Acervo MRSP.

A reconstituição da cela 3 por ex-presos políticos foi retratada em fotografias que foram tratadas no capítulo 1. Sobre a cela, Katia Filipini diz:

> A Cela 3 é aquela da **reconstituição** parcial. Porque é isso: os ex-presos políticos nunca se conformaram com o fato de nessa reforma de 2002 terem raspado todas as paredes, com todas as inscrições. E eles achavam que as celas tinham que ter algo que possibilitasse lembrar um pouco como elas eram naquele período, com as inscrições deles. Até porque eles escreviam os nomes nas paredes enquanto estavam presos porque isso era importante para que, de alguma forma, ficasse registrado que eles passaram por ali, e que os demais companheiros soubessem que a pessoa em algum momento estava viva, né? […][232] .

[232] MEMORIAL, *Op.cit.*, p.120.

Voltando, agora, à nossa visita, podemos ver que a Cela 3 busca a reconstituição parcial por meio de uma representação cenográfica[233]. Indo para a Cela 4, veremos que ela tem uma maneira distinta de reconstituir a representação. Marcelo Araújo, diretor da Pinacoteca e um dos responsáveis pela concepção do Memorial em 2009, diz o seguinte sobre a Cela em que estamos agora:

> Toda vez que eu entro nessa Cela 4, e já faz quase 10 anos que ela foi feita, ela ainda provoca, em mim, uma enorme emoção. Ali **é realmente o registro** das memórias, os depoimentos, a voz dos ex-presos sobre aquele cotidiano, aquelas emoções, aqueles sentimentos, e eu acho que isso é de uma riqueza e de um potencial enormes! **Com o pequeno espaço que a gente teria, tínhamos que ter encontrado exatamente essa conjugação entre o impacto da memória e o impacto do espaço. Então, para aquela cela foi estratégico por justamente, só utilizar as vozes** [234].

O áudio a que ele se refere começa a tocar. Dura cerca de 15 minutos. Traz testemunhos de sete pessoas: José Paiva, Rose Nogueira, Raphael Martineli, Elza Lobo, Alípio Freire, Maurice Politi e Ivan Seixas. Ouvimos seus nomes e o anos que estiveram presas no DEOPS. Se formos atentos, veremos que os testemunhos estão apresentados de maneira temática, com falas entrecruzadas para dar conta dos seguintes aspectos: a tortura, a solidariedade e o cotidiano na prisão. O áudio nos coloca imersos no tema (por meio de uma estratégia narrativa, com recursos de sonoplastia), a água que escutamos jorrar agora nos remete a um banho, o ruído do trem, aos barulhos externos. A abordagem inicial é feita com ruídos de portas de celas abrindo, ao passo que narra os fatos da entrada dos ex-presos no DEOPS. A tortura é abordada de maneira a apresentar a solidariedade entre os presos, por isso vemos os machucados e o estado físico. Rose Nogueira conta a história da chegada de uma companheira que estava muito machucada. Percebendo isso,

---

[233] A historiografia argentina que abarca os estudos de museus, têm trabalhos significativos sobre a prática de reconstituir ambientes nos museus de história do final do século XIX e início do XX. Em linhas gerais, a defesa dessa prática museográfica na argentina, tinha como princípio a experiência lúdica, recreativa, didática e educativa. Abandona-se as práticas de museus enciclopédicos ou gabinetes de curiosidade, para estratégias que se assemelham a museus-casa, tradição anglo-saxã. Sobre o tema, ver em: BLASCO, María Elida. La hibridez del museo modernista. Entre los modos de exhibición de fines del siglo XIX y la museografía de masas de los años 40. *Revista Caiana*, n. 14, ano 2019, p. 75-91; CARMAN, Carolina. Contribución documental: Fiebre sanmartiniana en el Museo Histórico Nacional y en el "Museo General San Martín". Usos del pasado y proyectos conmemorativos en las décadas de 1920 y 1930. *Claves. Revista De Historia*, vol. 8, n. 14, 2022, p. 93–121; CONSTANTIN, María Teresa.El hombre propone…y la época dispone. O cómo se dibujó el perfil del Museo Rosa Galisteo de Rodríguez. Porto Arte, v. 18, n. 10, p. 83-94, 1999.

[234]Grifos meus. MEMORIAL *Op.cit*., p. 51-52.

começou a gritar que ela iria morrer, o que provocou a sua retirada da cela pelos guardas. Passados 33 anos, por meio de uma lista de *e-mails*, Rose descobriu que a companheira estava viva.

A essa altura, sem que percebamos, o áudio já nos colocou a par do cotidiano da prisão: o funcionamento do espaço, a quantidade de pessoas detidas, a religiosidade, a amizade, o banho de sol, a alimentação, os cuidados higiênicos e a limpeza da cela. Já nos familiarizamos com a figura do cravo, que está representado na Cela 4. Elza Lobo conta que pediu a sua mãe, no Natal, que levasse bolo e flores, "para ver a natureza outra vez viva dentro do espaço"; sua mãe trouxe um ramo de cravos, que ela distribuiu a seus companheiros. O cravo se converteu em um símbolo do próprio museu, sendo o elemento mais fotografado pelos visitantes. O áudio se encerra com os ex-presos, contando o fato de que, quando um companheiro ou companheira saia do DEOPS, eles cantavam "Minha jangada vai sair pro mar".

Figura 21 - Cela 4.



Fonte: Pablo Di Giulio, 2009. Acervo MRSP.

Nesse ponto da visita, parece-me importante mencionar que montagem das celas 3 e 4 é similar à estratégia de outras instituições museológicas que são denominadas de museus memoriais por Amy Sodaro.

> A história do passado é geralmente contada de modo cronológico, por meio de textos, fotografias, artefatos e trechos de filmes documentários que detalham ricamente a crônica histórica, narrada de modo aparentemente completo para os visitantes, que podem não conhecê-la de antemão. Muitos dos museus memoriais incluem elementos interativos, como telas digitais, **fones de ouvidos** ou caixas de som parabólicas, que permitem ao visitante criar sua própria experiência dentro de um script narrativo determinado. [...] A iluminação e a arquitetura criam espaços de claustrofobia ou revelação; ambientes opressores e efeitos sonoros (música, **testemunhos**, discursos históricos e comícios políticos) auxiliam a moldar a *"***experiência" do passado**[235].

O Memorial usa desses artifícios na concepção das celas 3 e 4 que vimos visitando: fones de ouvidos, narrando testemunhos em um espaço claustrofóbico, em que os sobreviventes compartilham as experiências naquele local. nós, visitantes esporádicos, podemos não ter a experiência claustrofóbica nas respectivas celas, no entanto, com as visitas escolares, a experiência ganha uma dimensão claustrofóbica, por se tratar de grupos numerosos.

Figura 22 - Visita escolar em 2019, turma de 9º ano.



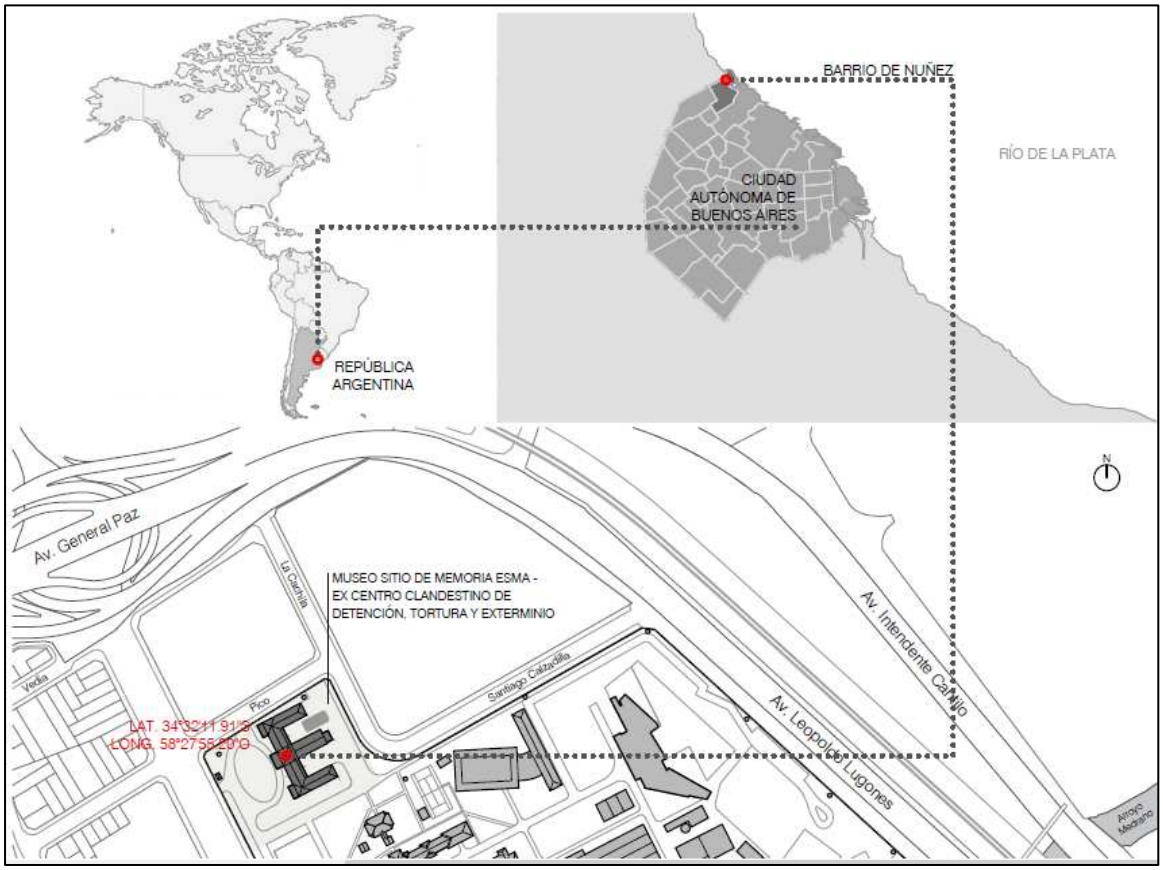
Fonte: Arquivo pessoal, 2018

[235] Grifos meus. SODARO, Amy. Museus memoriais: a emergência de um novo modelo de museu. *Revista PerCursos*, Florianópolis, v. 20, n. 44, p. 207 - 231, set./dez. 2019, p. 222-223.

4.2 Visita ao Museu Sitio de Memoria ESMA

Nossa visita muda de território. Nesse momento, estamos na Avenida Libertador nº 8151, no bairro de Núñez, na cidade de Buenos Aires, capital da Argentina, às margens do Rio da Prata.

Figura 23 - Localização do Centro Clandestino ESMA, hoje Museo Sitio de la Memoria Esma.



Fonte: ARGENTINA. Museo Sitio de Memoria Esma: Expediente de nominación para la Lista del Patrimonio Mundial de la UNESCO. Secretaria de Direitos Humanos: Cidade de Buenos Aires, 2021, p. 25.

Considerando a localização dos principais pontos turísticos da capital, como a Plaza de Mayo, o Porto Madero, os bairros de San Telmo e Boca, o Obelisco, os casarões da Recoleta, os Parques de Palermo, a Plaza Serrano, é notável que o *Espacio de La memoria y Derechos Humanos Ex-ESMA* está mais afastado, não tem a mesma atenção dada aos outros espaços. Certamente, se você não tomou um taxi ou um carro de aplicativo, a depender de onde está hospedado, pegou dois ônibus ou o metrô, da linha D, e depois outro ônibus. Estamos em frente à entrada principal da Ex-ESMA. Ingressaremos

por esta entrada. Em seguida dobraremos à esquerda e caminharemos por volta de 500 metros até chegarmos ao museu:

Figura 24 **-** Acesso ao *Espacio de la memoria y derechos humanos Ex-Esma.*



Fonte: Acesso ao *Espacio de la memoria y derechos humanos Ex-Esma.*

Figura 25 - Visão de acesso da entrada do Espacio ao museu, que se localiza ao final da rua



Fonte: Acervo Pessoal, 2023

FIGURA 26 - FACHADA DO MUSEU SITIO DE LA MEMORIA ESMA



FONTE: ACERVO PESSOAL, 2023

Antes de entrarmos no museu, preciso, novamente, fazer algumas considerações importantes. Diferente do Memorial, o *Museo de la ESMA* foi restaurado ao invés de reformado. Isso quer dizer que a opção museológica foi a manutenção do edifício, com pouca interferência em sua estrutura[236]. A depender da época de nossa visita, poderemos encontrar restauradores fazendo limpeza e manutenção, como foi comum no período em que realizei o trabalho de campo.

[236] Na entrevista com a museóloga responsável, Alejandra Naftal, essa foi uma decisão estratégica de deixar o edifício como prova testemunhal.

Figura 27 - Trabalho de restauração do edifício.



Fonte: Camilo Del Cerro, Msme, 2022

Cabe ainda retomar a característica dos dois museus: estarem localizados em um espaço onde ocorreram violações de direitos humanos. "*Todas las marcas poseen valor histórico, patrimonial y probatorio en los juicios de lesa humanidad y se encuentran bajo una rigurosa investigación arqueológica que confronta diversas fuentes de información (planos, fotografías, croquis y documentación desclasificada) con testimonios de las personas sobrevivientes que permanecieron secuestradas en el Centro Clandestino*[237]*"*. No caso deste museu, esse tema é bastante abordado, e, por essa razão, a frequência de salas-testemunho será maior, não só pelo espaço físico, mas também pela estratégia narrativa empregada. Deve-se levar em conta que o *Museo de la ESMA* tem mais espaços do edifício que foram musealizado em relação ao Memorial, que se localiza apenas no térreo da edificação.

[237] ARGENTINA. *Museo Sitio de Memoria Esma*: Expediente de nominación para la Lista del Patrimonio Mundial de la UNESCO. Secretaria de Direitos Humanos: Cidade de Buenos Aires, 2021, p.221

"*El edificio que hoy alberga al Museo Sitio de Memoria ESMA – Ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio, presenta la configuración general y estructura del proyecto original*[238]". Esse trecho abre a seção 3 do dossiê de candidatura do Museo ao título de patrimônio da humanidade, atribuído pela UNESCO. Essa inscrição está submetida ao critério III - apresentar um testemunho único e ao critério VII - materialmente conectado a um acontecimento de relevância universal excepcional. A justificativa dada para contemplar os dois critérios é a de que o lugar atesta o funcionamento de uma lógica repressiva, ao passo que, ao se converter em museu, rechaça e atua contra o autoritarismo e as violações de direitos humanos.

A mobilização da ideia de sala-testemunho em nossa visita é fundamental, pois revela estratégias narrativas por parte das equipes que elaboraram as exposições presentes no museu. Isso quer dizer que se considera o caráter testemunhal do edifício, no entanto, transcende essa característica e cria espaços para que possa se **visualizar esse passado**, nos termos de Manoel Guimarães[239].

Agora sim, estamos prontos para ingressar. Passaremos pelo *hall* de entrada, dobraremos à direita e iremos até uma sala onde assistiremos outro vídeo. Essa sala tem por função apresentar, de maneira cronológica, o museu que visitaremos. O vídeo dura em torno de 10 minutos. Ele é exibido em três paredes, uma central e duas laterais, e traz na parede central a transição do que estamos ouvindo, assim como as legendas em inglês. A narrativa audiovisual é composta por documentos, discursos oficiais dos presidentes ou ministros, trechos de pronunciamentos oficiais feitos em rádios, recortes de jornal e, sobretudo na última parte, testemunhos de sobreviventes e familiares usados nos julgamentos, tanto de 1985 quanto de 2011. Estamos sendo expostos, ao longo do vídeo, a quantidade grande de informações em pouco tempo, mas é justamente esse o seu propósito. O vídeo tem cortes bruscos, costurados por uma musicalidade de tensão e suspense.

A primeira parte do vídeo, "Ditaduras e democracias", tem por objetivo apresentar os antecedentes do golpe de 1976. Iniciando em 1916, trata de outros golpes de Estado na Argentina, assim como de diversos conflitos de ordem política, como: o surgimento do peronismo, com a ascensão de Peron em 1946; o golpe de Estado de 1955, que o tira do poder; as lutas pelo seu retorno à Argentina, em 1972; por fim, o *Cordobazo*,

---

[238] I*bidem*, p. 149.

[239] GUIMARÃES, Manoel Luiz. Vendo o passado: representação e escrita da História. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, v.15 n.2, p. 11-30, 2007.

movimento social de contestação da ditadura de Juan Carlos de Onganía, em 1969. Eventos de ordem global são retratados, como a ascensão do socialismo em Cuba, em 1959 e a eleição e derrocada de Salvador Allende, no Chile, em 1973. Outro ponto retratado é a Escola das Américas, que deu treinamento às Forças Armadas.

A segunda parte, "El Estado del Terror", aborda o golpe de 1976 e algumas de suas principais características: o Estado de sítio; o controle social da população; a característica neoliberal, apresentada por meio de um discurso do ministro da Economia, que afirma que a economia estatizante agonizava; o apoio das empresas; a relação da dívida externa com o FMI. Apresenta ainda o Plano Condor e a relação entre ditadura e Igreja, com a exibição de um padre dando hóstia a Jorge Rafael Videla. Outro ponto que importante é o discurso de Eduardo Massera, chefe da Marinha, e, consequentemente, responsável pela ESMA, em que afirma ser uma guerra contra a subversão, que envolvia os militares, defensores da vida, e os subversivos, que defendiam a morte. Esta parte termina com três palavras que tomam conta da parede central: fome, exílio e tortura.

A terceira e última parte tem como foco a ESMA. Com música em tom dramático, somos interpelados pela frase: "Terror é não saber de onde vem o medo". A parte é construída com diversos testemunhos. A abertura é um mapa onde a ESMA é central e se apresenta outros centros clandestinos no país, revelando uma verdadeira rede de repressão. Ao passo que vai se revelando essa rede, há testemunhos que falam sobre os sequestros, os voos da morte, a numeração dos sequestrados. "Es una incógnita, es un desaparecido, no tiene entidad, no está", é uma frase chave nesta parte do vídeo. Frase proferida por Videla, em 1979, quando da visita feita pela Comissão InterAmericana de Direitos Humanos na Argentina. "No esta" é repetido algumas vezes, entrelaçando com *frames* do Rio da Prata. Fotos de pessoas mortas, torturadas e ossadas, bem como jornais revelando a repressão são usados no vídeo. O fim desta parte traz testemunhos de mães que buscam os filhos e avós que buscam os netos, assim como a abordagem da Guerras das Malvinas (1982). O vídeo termina com um trecho da "Carta Aberta a Junta Militar", de Rodolfo Walsh[240], de 1977: "Reproduzca esta información. Millones quieren ser informados. El terror se basa en la incomunicación. Rompa el aislamiento. Derrote el terror. Haga circular esta información". As frases são apresentadas ao som de máquina de

[240] O jornalista Rodolfo Walsh, militante Montanero, en 25 de março de 1977, foi baleado no centro da Cidade de Buenos Aires, após publicar a referida carta que, em linhas gerais, denunciava o desaparecimento de pessoas e o plano econômico da ditadura argentina. Walsh é um, entre os milhares, de desaparecidos na Argentina.

escrever. Ao terminar as frases da carta apresentam dados sobre a ditadura: número de fábricas fechadas, percentual de operários desaparecidos, dados sobre economia, quantidade de desaparecidos e de centros clandestinos.

Após assistir ao vídeo, seguiremos para a próxima sala, com acesso pela porta à direita. Você verá que há um corredor formado com placas de vinil, que têm como propósito fazer um histórico da ESMA, antes da última ditadura até converter-se em um centro clandestino (CCDD). Na exposição, são utilizados mapas, fotografias e textos escritos. Em seguida, há um espaço para exposições temporárias[241]. Caminharemos até a porta localizada à esquerda, onde seguiremos um corredor e teremos acesso ao *hall* de entrada. Nos deparamos com quatro pilares e veremos uma escada à direita e um acesso a uma escada à esquerda.

Figura 28 - *Hall* de entrada.



Fonte: ARGENTINA. Museo Sitio de Memoria Esma: Expediente de nominación para la Lista del Patrimonio Mundial de la UNESCO. Secretaria de Direitos Humanos: Cidade de Buenos Aires, 2021, p.39.

[241] Atualmente, a exposição temporária é a respeito das vítimas de origem alemã.

Durante as visitas escolares, ao chegar nesse salão, é comum discutir as modificações no prédio ocorridas em 1979[242]. Retornaremos a ele mais tarde, pois subindo as escadas maiores — atrás daquela placa expositiva — chegaremos ao local onde termina a nossa visita. Por agora, vamos seguir o nosso percurso. Subiremos as escadas para ter acesso as salas-testemunho nos últimos andares. Há dois andares que não são visitados, que eram os dormitórios de oficiais. Chegando ao destino, veremos duas possibilidades: para a esquerda, que permite visitar os espaços onde ocorreram os partos, a P*ecera* e o *Pañol*; ou para a direita, a capucha. Iremos à capucha. Essa parte é tratada por alguns guias do museu em visitas escolares como o andar da desumanização. Mulheres sequestradas tendo seus bebês em um lugar não propício, a má alimentação, estar todo o tempo coberto com um capuz, a convivência com ratos, a dificuldade em ir ao banheiro, o depósito de bens que foram roubados dos sequestrados pelos militares[243].

Figura 29 - Sala *Capucha.*



Fonte: Camilo del Cerro, MSME, 2017.

[242] No capítulo 6 será apresentado e discutido esse ponto.
[243] Esta parte tratei no capítulo 1. Os espaços musealizados aqui representam as funções dos locais enquanto operativo para repressão, tortura e desaparecimento.

Figura 30 - Corredor Sala *Capucha.*



Fonte: ARGENTINA. Museo Sitio de Memoria Esma: Expediente de nominación para la Lista del Patrimonio Mundial de la UNESCO. Secretaria de Direitos Humanos: Cidade de Buenos Aires, 2021, p.45.

Os espaços evocam os ocorridos ali, indicando a presença de salas-testemunho. Pelas fotografias, é possível identificar o cuidado com a não intervenção na estrutura do prédio, por exemplo, as placas com os textos e imagens não estão afixadas nas paredes. Além disso, são transparentes, para intervir o menos possível no ambiente, evitando criar barreiras visuais. Um outro aspecto a destacar é a escolha por não climatizar a sala com ar-condicionado. Logo, caso esteja um dia frio, o visitante sentirá frio, e o inverso é verdadeiro, se for um dia quente, como o do verão portenho, o visitante passará por um grande desconforto, devido à concentração de calor. Não podemos deixar de lembrar que a capucha fica no sótão da edificação, tendo muito contato com o telhado.

De forma similar ao áudio presente na Cela 4 do Memorial, há o uso de testemunhos orais sobre espaços da ESMA. Há três maneiras de os testemunhos serem apresentados. A mais recorrente é a apresentação em vídeos, que podemos encontrar na *Capucha*, no *Pañol*, na *Casa do Almirante* e no *Sótano.* Há testemunhos apenas em áudio, que podem ser escutados na sala onde ocorreram os partos de crianças, filhas das sequestradas e

aprisionadas na ESMA.[244] Desde 2023, os testemunhos se fazem presentes também por meio de trechos escritos que tratam do trabalho na Pecera — no caso, eles são projetados na parede.

Figura 31 - Projeção audiovisual (*Capucha*) - Testemunho de Victor Basterra.



Fonte: ARGENTINA. Museo Sitio de Memoria Esma: Expediente de nominación para la Lista del Patrimonio Mundial de la UNESCO. Secretaria de Direitos Humanos: Cidade de Buenos Aires, 2021, p.66

[244] Nesta sala o único testemunho exibido é de Sara Osatinsky, de 17 de outubro de 2010.

FIGURA 32 - SALA *EMBARAZADAS*.



FONTE: CAMILO DEL CERRO / MSME, 2017.

FIGURA 33 - SALA *PECERA*.



FONTE: ACERVO PESSOAL, 2023

Os testemunhos utilizados no museu são provenientes dos julgamentos de 1985 e da *Megacausa ESMA*[245], de 2010. Todos foram coletados para a Justiça, tendo caráter documental e servindo de prova judicial. Se o testemunho no Memorial é produzido para a exposição, com características artísticas, pela forma de se narrar e da inserção de sonoplastia; no *Museo de la ESMA*, há outro sentido: os testemunhos são mobilizados como fonte primária. Talvez se assemelhem mais a uma vitrine que exiba fontes materiais e escritas. Isso ocorre pelo fato de se recorrer a testemunhos que foram realizados anos antes, e estão gravados em arquivos, para dar conta de outros aspectos, como a acusação jurídica dos repressores. Em outras palavras, fontes que não foram criadas para atender à necessidade do museu.

Os testemunhos foram coletados diante de um tribunal. Com isso, ao ver os vídeos com trechos de testemunhas sobre a ESMA e as violências cometidas pelo Estado argentino, também nos deparamos com o cenário do julgamento. Além de ouvir o testemunho, vê-se o sobrevivente, ainda que de costas, o juiz, o escrivão, bem como o lugar do depoente, sempre à frente de um microfone. Interessante observar que os julgamentos de 1985 raramente revelam os rostos dos que testemunham, diferente dos de 2010. Os testemunhos geralmente começam descrevendo o lugar e, pouco a pouco, vão inserindo temas sobre o lugar.

Há escolhas de partes que são reflexivas, que não se ocupam em descrever fatos. Por exemplo, na Capucha, Fernando Kron, em 27 de agosto de 2010, diz: “La condición de no enloquecer es muy compleja estando encapuchado, engrillado y secuestrado. Nosotros, creo que teníamos una condición que todavía no está claramente definida porque para la sociedad éramos desaparecidos, pero ahí adentro ¿qué éramos?”. Para além da descrição, ele compartilha uma reflexão acerca da sua condição de prisioneiro. De todo forma, vê-se que os testemunhos são mobilizados e recortados para construir uma narrativa de autoridade para o museu, sendo retirado partes de silêncio, de choro ou de qualquer outra emoção.[246] A montagem dos testemunhos presentes na exposição se

[245] A chamada Megacausa ESMA, foi a reabertura de processos judiciais em 01 de setembro de 2003. O primeiro julgamento se iniciou em 2007, em que Héctor Febres foi o único julgado. O segundo julgamento, de onde se retirou os testemunhos exibidos no Museu, ocorreu entre dezembro de 2009 e outubro de 2011, com 19 culpados e registrados 86 vítimas. O terceiro julgamento, com maior notoriedade, condenou 59 pessoas, sendo 29 a prisão perpétua, entre eles Jorge “El Tigre” Acosta e Alfredo Astiz. O quarto julgamento está em processo.

[246] As sociólogas Julieta Lampasona e Florencia Larralde Armas, escreveram textos com análises do uso testemunhal no museu. Alguns pontos apresentados confluem com a análise das autoras. Metodologicamente, optou-se pela leitura após as observações e análises próprias. Destaca-se que a confluência se encontra na construção de verdade para o museu. Sobre o tema, ver em: (1) LAMPASONA,

apresenta de forma firme e contundente, de maneira clara e objetiva. Sabe-se, por exemplo, que o testemunho não era, a todo momento, como se apresenta, pois há perguntas da defesa e outros sujeitos que são deixados de fora.[247]

Para o vídeo na Capucha, com duração de 10 minutos, são 11 testemunhos, de oito homens e três mulheres, sendo quatro dos julgamentos de 1985 e sete de 2010. Do *pañol*, com duração de seis minutos, são nove testemunhos, dos quais há três homens e cinco mulheres[248], em que três são provenientes de 1985 e sete de 2010. Os testemunhos escritos, exibidos na parede, são 16: 10 de 2010, cinco de 1985 e um de 1984, para a CONADEP, dos quais sete são de mulheres e oito homens.

Ainda nesse andar, na primeira sala após a Capucha, vê-se um vídeo que explica como funcionou a Capuchita, a última parte do prédio, tal qual um sótão, que serviu como cativeiro e lugar de torturas. Em 10 minutos, a produção audiovisual apresenta nove sobreviventes, sendo seis homens e três mulheres, duas delas, Lila Pastoriza e Mariana Furnes, têm apresentados os seus testemunhos de 1985 e 2010. A maior parte deles se referem a 2010. No geral, o vídeo descreve o cotidiano e as condições precárias em relação a capucha, já que o espaço era frio, úmido e desprovido de ventilação.

Nos próximos lugares a serem visitados, também pode-se ouvir testemunhos dessa natureza: *Sótano*, com duração de 10 minutos, em que 3 minutos são sobre as torturas ocorridas ali, é composto por nove testemunhos, seis de 1985 e três de 2010, dos quais seis são de mulheres e três de homens; e em outro espaço de visitação, onde era o ambiente privado dos oficiais, a C*asa dos oficiales*, há um único testemunho, de duração de cinco minutos, de Andrea Marcela Krichmar, em 17 de julho de 1985, à época uma garota, amiga da filha de Chamorro, que visitou a casa durante o funcionamento do centro clandestino.

Ao descer as escadas, vamos conhecer a casa dos oficiais. Passaremos por corredores com painéis que abordam o funcionamento do Grupo de Tarefas 3.3, responsável pelo Centro Clandestino da ESMA. Passando pela cozinha da casa,

---

Julieta; LARRALDE ARMAS, Florencia. El testimonio en el espacio: entre la escena judicial y la narrativa situada del horror. Un análisis de la muestra permanente en el Museo Sitio de Memoria ESMA *Rubrica Contemporanea*, vol. X, n. 20, 2021. (2) Larralde Armas, F., & Lampasona, J. (2022). Multiplicar voces, descentrar memorias. Un análisis sobre las estrategias narrativas en el Museo-Sitio ESMA. *Punto Sur*, (7).

[247] O documentário El Jucio (2023), de Ulisses De La Orden, em que montou um filme de aproximadamente 210 minutos, com cenas das 530 horas dos juízos de 1985, contribuiu para orientar essa análise, já que revela outros aspectos dos testemunhos, como a emoção, a incerteza, o não saber algumas respostas, assim como as intervenções de outros agentes, como a defesa dos militares.

[248] São nove testemunhos, mas oito pessoas, isso porque Arturo Barros é um sobrevivente que testemunha em 1985 e em 2010.

chegaremos a uma grande sala. Nela está o testemunho de Andrea Marcela Krichmar. Nesses espaços, trata-se da convivência da vida privada dos Oficiais com o Centro de Detenção.

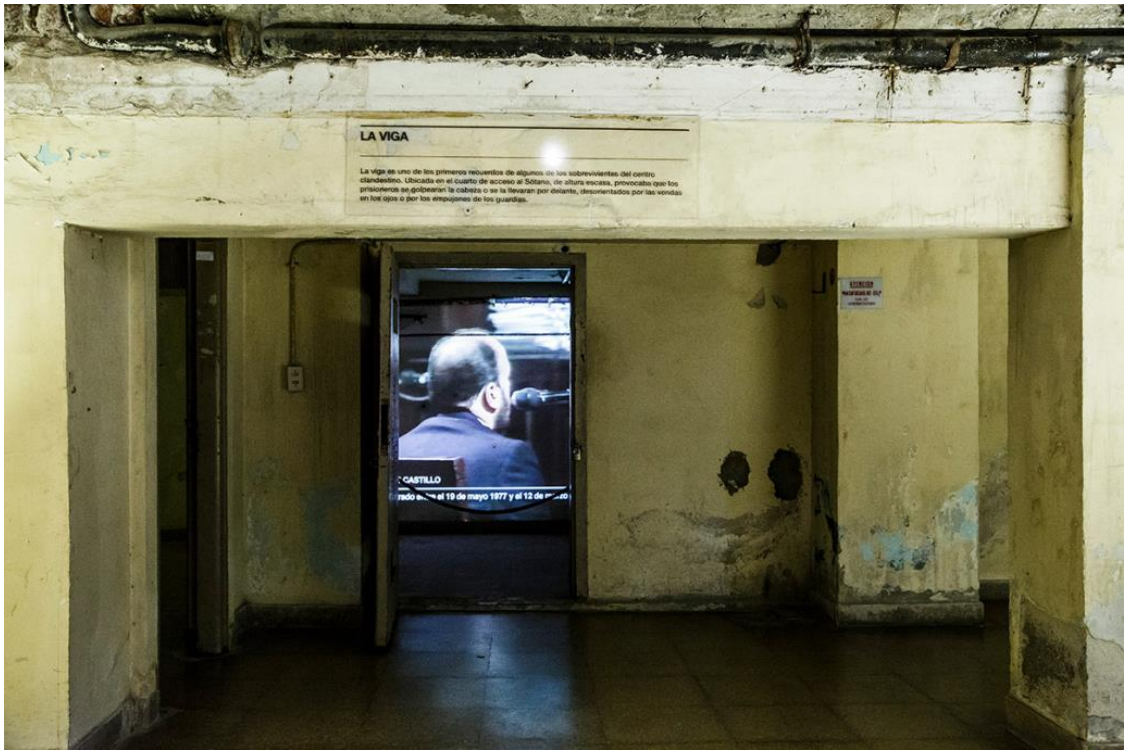
FIGURA 34 - CASA DO ALMIRANTE.



FONTE: ARGENTINA. MUSEO SITIO DE MEMORIA ESMA: EXPEDIENTE DE NOMINACIÓN PARA LA LISTA DEL PATRIMONIO MUNDIAL DE LA UNESCO. SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS: CIDADE DE BUENOS AIRES, 2021, P.55.

Iremos em direção ao *hall* de entrada. Dobraremos para uma porta de saída, à esquerda, para nos dirigir ao *Sótano*. Há dois acessos de escadas. Em um acesso há painéis com o tema do voo da morte. No outro acesso, vê-se a "Sala Plaza Memoria, Verdad y Justicia". Qualquer um dará acesso ao mesmo lugar. Ao descer as escadas nos depararemos com um salão aberto, sem divisões de parede, com uma expografia que visa contar sobre o funcionamento do espaço, dando conta das torturas ocorridas ali.

FIGURA 35 - PROJEÇÃO DE TESTEMUNHOS NO PORÃO (*SÓTANO*).



FONTE: CAMILO DEL CERRO / MSME, 2017.

FIGURA 36 - *SÓTANO* (PORÃO).



FONTE: CAMILO DEL CERRO / MSME, 2017.

Ao fundo vê-se um painel de fotografias. Elas abordam o tema de Victor Basterra, sobrevivente que trabalhou, de maneira forçada, na parte da produção de documentação falsificada para a repressão. Basterra conseguiu, nos anos finais que esteve como prisioneiro da ESMA, guardar negativos, que permitiu termos acesso a essa documentação após o fim da ditadura. Nessa sala, pode-se ver o estado das paredes, que permanecem da mesma forma, desde que o edifício foi protegido como espaço de memória.

Por fim, iremos para o *hall* de entrada, para entrarmos na última sala: o Salão Dourado. Ao ingressar nesse salão, ele estará iluminado com a claridade do dia. Pouco a pouco, ele ficará escuro, pois as cortinas automáticas começarão a baixar. O vídeo será iniciado. Na tela principal, onde se lê "juicio y castigo" e "a los culpables", será exibido os processos judiciais, ao passo que, nas laterais, há projeções que apresentam os agentes das Forças Armadas por meio de uma foto no período da ditadura, assim como uma biografia dos seus feitos. No vídeo, as fotos se convertem em retratos destes no presente, bem como de suas condenações. Ao final, o vídeo apresenta o nome de todos os condenados. Com o fim da exibição, as cortinas se abrem e a claridade inunda o salão.

FIGURA 37 - SALÃO DOURADO.



FONTE: CAMILO DEL CERRO / MSME.

4.3 Entre o silêncio e a evidência

"Nem todos os silêncios são iguais"[249], diz Troillot. Qualquer narrativa histórica é um conjunto específico de silêncios, que respondem a singularidades. O autor define o seguinte sobre o silêncio. "Silêncios ingressam no processo de produção histórica em quatro momentos cruciais: no momento da criação do fato (na elaboração das fontes); no momento da composição do fato (na elaboração dos arquivos); no momento da recuperação do fato (na elaboração das narrativas); e no momento da significância retroativa (na elaboração da história em última instância)."[250]

Pesquisar passados sensíveis é estar ciente que o silêncio é um grande companheiro. Seja na elaboração de fontes, já que militares que controlaram os Estados Nacionais não se pronunciam ao mesmo tempo que a prisão, clandestina ou não, coloca o prisioneiro com pouca possibilidade de produção escrita, material, que poderia se tornar elemento para a pesquisa historiográfica Por isso, na composição dos eventos sobre as ditaduras há um desafio que é lidar com o silêncio dos arquivos, que muitas vezes serviam a interesses burocráticos da repressão.

Tratar da visão das vítimas, no geral, tem sido possível com o fim das ditaduras, seja em julgamentos ou na coleta de testemunhos. Chama atenção que na elaboração das narrativas dos anos 1980 e na criação dos museus, em 2009 e 2015, persistem silêncios. Eles seriam fruto de uma necessidade. Dessa forma, o silêncio de que trato aqui tem uma particularidade interessante, pois não se trata do silenciamento de vozes de sujeitos. Isso quer dizer, os espaços tratam da palavra testemunhal das vítimas. A questão gira em torno dos silêncios que "habitam" os discursos narrativos dos museus. Trabalhar com o silêncio tem por objetivo lançar luz sobre contextos que o produziu.

No caso do *Museo Sitio de Memoria ESMA*, em 2019, por meio de intervenções na exposição permanente e duas exposições temporárias, houve uma forma de tratar de um silêncio na narrativa que, quando se criou o museu, estruturava-se no protagonismo e na voz masculina. Esse é um exemplo de silenciamento de agentes históricos. Não é esse silêncio que vamos tratar.

Os anos de pesquisa, o trabalho de campo nos museus e a documentação da tese levam a dois apontamentos que, ainda que não desenvolvidos amplamente, precisam ser

---

[249] TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silenciando o passado*: poder e a produção da história. Tradução de Sebastião Nascimento. Curitiba: Huya, 2016, p. 58.

[250] *Ibidem*, p.57.

feitos. A heroificação, ou a construção do mártir, da memória da resistência, no Memorial; e a ideia de vítima despolitizada no *Museo de la ESMA*..

O Memorial, nas falas dos guias das visitas educativas, nos vídeos, e na organização da exposição permanente, demarca a posição de ser um museu que homenageia os que lutaram a favor da democracia. Em fichas de avaliação das visitas escolares[251], os estudantes escrevem suas impressões sobre a visita.

> Quem realmente foram os **heróis da pátria**. Gostei muito das celas. (1ª e 2ª série, 1/10/2011 A.1-C.1).
>
> Acho incrível exporem tais fatos extremamente sérios de nossa sociedade! Se não fosse tamanha a **resistência social**, estaríamos sofrendo isso ainda hoje, com certeza (3ª série, 8/03/2012 A.1-C.2).
>
> Gostaríamos de ter conhecido a história de pessoas **que sofreu para ter a democracia hoje em dia** (1º ano, 30/08/2012 A.1-C.2).
>
> Representação e homenagem aos **heróis de nossa pátria** (Ensino Médio, 17/04/2014 A.1-C.4, Haizel).
>
> Foi muito interessante e se o Brasil é assim hoje foi graças ao **sangue de muitas pessoas que consideramos heroínas** (9º ano e 3º ano, 25/10/2014 A.1-C.4, Giovana e Isabela).
>
> Sugestão: Uma estátua de um preso (7º e 8º ano, 18/06/2013 A.1-C.3, João).

A ideia de heróis e heroínas da pátria, o sofrimento e os sangue pela democracia, até a sugestão de uma estátua de um preso são gestadas a partir das visitas e do contato com a exposição do museu. Essa imagem se repete em anos, séries e alunos e alunas diferentes.

Denise Rollemberg, em *Esquerdas revolucionárias e luta armada*,[252] apresenta um panorama sobre a história da memória da luta armada no Brasil. Um dos aspectos que a historiadora aborda é:

> [...] as esquerdas revolucionárias dos anos 1960 e 1970, como de resto a sociedade, inseridas nestas referências e tradições, não tinham a democracia como um valor supremo. A democracia era burguesa, liberal, parte de um sistema que se queria derrubar. Após a revolução, o socialismo seria o caminho para se chegar à verdadeira democracia, da maioria, do proletariado. [...] Embora buscasse se legitimar na defesa da democracia, estava comprometida sim com a construção de um futuro radicalmente novo, no qual o sentido da democracia era outro[253].

---

[251] Esse tipo de documento será explicado e analisado de maneira mais clara no capítulo 7.
[252] ROLLEMBERG, Denise. Esquerdas revolucionárias e luta armada. *In* DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
[253] *Ibidem*, p. 47.

Rollemberg afirma que na redemocratização a memória da luta armada foi sendo gestada com os valores daquele período — os anos 1980 — e não mais com valores da luta armada — anos 1960 e 1970. Assim, enfatizou-se o caráter de resistência em defesa da democracia e contra o autoritarismo.

Outro aspecto importante é a historiadora chamar atenção para o fato de que "os revolucionários, ao construir a memória da revolução, não romperam com a maneira pela qual, tradicionalmente, os vencedores constroem o passado". Essa questão se refere à vitoriosa revolução cubana, que é ampliada para pensar essa estratégia de memória. É possível apropriar-se desse elemento para servir como possibilidade de entendimento quando um aluno propôs, como sugestão, a construção de uma estátua de um preso político, estratégia usual para glorificar personagens históricos. Isso pode sinalizar que a história contada pelo Memorial, que trata da memória de organizações de esquerda, a heroifica.

A participação de ex-presos e ex-presas na concepção da história contada pelo museu — muitos dos quais optaram pela luta armada — pode ser um fator explicativo para eleger, como eixo estruturador da narrativa museal, a solidariedade no ambiente prisional, as resistências e as lutas que objetivavam a democracia. A derrotada das esquerdas revolucionárias não é evidenciada na história contada pelo museu. Não fica claro, e parece ser esse mesmo o objetivo, a desmobilização dos grupos que lutaram contra a ditadura. Rollemberg atribui dois pontos do insucesso da oposição: "a ausência de identidade entre a sociedade e o projeto revolucionário, que levou ao seu isolamento; a tortura como recurso amplamente usado pelos órgãos oficiais para a eliminação dos militantes"[254].

A exposição vai indicando que a resistência era maior que o sistema repressivo, e não o contrário. Fato curioso se tratando de um prédio monumental que, em linhas gerais, emana uma mensagem de imponência e grandiosidade. No capítulo 7, será tratado o tema da tortura, mas aqui, nos pontos sobre a exposição, cabe pensar que não abordar a tortura pode conter também o entendimento que ela, além de causar danos físico e psicológicos irreparáveis, teve um papel social: a derrocada da luta armada, sendo assim, silenciadas — ou não ditas de maneira clara na exposição — pelo duplo valor de dor.

---

[254] *Ibidem*, p. 63.

Como sinalizou Rollemberg, nos anos 1980, período da redemocratização, houve um impacto na formulação da memória da luta armada contra a ditadura, deslocando-a para uma identificação com a democracia que se construía no período — pautada em valores liberais, por exemplo, e não ligados ao universo ideológico das lutas revolucionária de décadas anteriores. Assim, evidencia-se na narrativa do Memorial a existência da luta armada, inclusive a nomeação dos grupos no áudio da Cela 4.

Heroísmo e coragem são atribuídos à luta armada brasileira, segundo Maria Paula Araújo[255], sobretudo por livros e filmes como: *Os carbonários*, de Alfredo Sirkis, de 1980; *Em câmera lenta*, de Renato Tapajós, de 1977; *O que é isso companheiro?*, de Fernando Gabeira, de 1979, que virou filme em 1997. Ela cita filmes, que, mesmo após alguns anos, seguem tendo certo tom de heroísmo e coragem atribuídos à luta armada. Araújo atribui à memória da luta armada nos anos 1960 e 1970, como sendo produzida por negociação e conciliação, respondendo a uma cultura política brasileira, que teve seu processo de redemocratização sem a quebra com a lei de anistia (1979) e julgamento aos repressores, por exemplo.

Considerado isso, tanto as exposições como o trabalho educativo — que será tratado na parte 2 — mencionam as organizações de luta armada, silenciando as suas características. Há uma equiparação entre "fazer letras de música" e ser censurado, com "pegar em armas/sequestrar embaixadores". Com a ampliação do conceito de resistência, aborda-se pouco os debates que Denise Rollemberg e Maria Paula Araújo apresentam sobre a luta armada: quem, como, até quando e porque lutou; assim como os erros das organizações, que culminaram em sua derrota no início dos anos 1970. Silenciando esse aspecto, a coragem e o heroísmo assumem espaço[256].

No caso argentino, há um silêncio — também proposital — quanto à formação ideológica de grande parte das vítimas do centro clandestino. Recupero aqui um trecho da entrevista com a Marina Franco — historiadora à frente da equipe que elaborou os conteúdos do museu:

> **Marina:** El guion del museo fue centrado en las víctimas dentro del centro clandestino. Hay pocas menciones a la formación ideológica de

[255] ARAUJO, Maria Paula. Memória e debate sobre a luta armada no Brasil e na Argentina. *In:* QUADRAT, Samantha; ROLLEMBERG, Denise. *História e memória das ditaduras do século XX*. Rio de Janeiro, FGV Editora, 2015, p. 245-264.

[256] Caberia uma abordagem de pesquisa para compreender o quanto os professores são vetores dessa ideia de heroísmo e coragem. Professoras e professores estão imersos em sociedades que vinculam, criam e circulam determinadas memórias.

> las víctimas. Me parece que fue una decisión muy cuidadosa y evitar frentes de conflictos.
> **Marcelo:** 2015? Que estaba en el momento de cambio de gobierno para el macrismo.
> **Marina:** Exactamente, proteger el museo y exponer menos a los avatares políticos, a los cuestionamientos, etc. Porque en Argentina cualquiera mención a la militancia política todavía sigue siendo una frente de conflicto. Si uno dice que eran militantes armados, surgen los argumentos " entonces eran subversivos, fueron responsables por lo que pasó". Entonces creo que hubo ahí una decisión de evitar eso.

Um texto de Maria Paula Araújo sobre a memória da luta armada no Brasil e na Argentina dá elementos para entender a fala de Marina e o quão espinhosa é a discussão sobre as organizações armadas na Argentina. Araújo marca que houve — e ainda há — um debate entre a intelectualidade de esquerda a respeito dos aspectos éticos e morais da guerrilha, em especial as execuções no interior das organizações, legitimadas por um tribunal popular — "métodos que aproximariam as ações das esquerdas de uma lógica militarista e que as distanciaram de uma lógica humanista"[257].

A historiadora apresenta uma documentação — em especial, uma carta escrita por um ex-guerrilheiro, Oscar del Barco, em dezembro de 2004, sobre a guerrilha nos anos 1960 na região de Salta, em que ocorreu o fuzilamento de dois jovens da organização pela própria organização. A historiadora reconstrói o debate sucedido após a retomada do episódio que foi divulgado nos meios de comunicação. Assim, vê-se um cenário em que a esquerda se encontrava em uma encruzilhada, pois, durante os processos de democratização — e nos anos seguintes — se inibia uma reflexão sobre ações e erros dos caminhos e métodos da luta armada, seja a de antes ou a de depois de 1976. Isso porque, qualquer reflexão ou autocrítica poderia reforçar a teoria dos dois demônios, atribuindo às vítimas do Terrorismo de Estado a culpa pela repressão indiscriminada por parte dos militares. Então, estaria se jogando o jogo do inimigo. A opção por uma linha narrativa no Museu da ESMA busca se proteger de conflitos que advém da iminência da teoria dos dois demônios, circulante na sociedade argentina de forma frequente de acordo com a época[258]. Andreas Huyssen reflete sobre essa memoria:

> [el libro] *Nunca más* estableció la figura del *desaparecido* como víctima inocente del terror de estado. Esta estrategia "se olvida" de la dimensión

[257] *Ibidem,* p. 246.

[258] Durante o período kirchnerista (2003-2015), por meio de uma série de investimentos, houve um "combate" a essa teoria. Com a ascensão de Macri, em 2016 a 2019, essa teoria ganhou força e desde então, sobretudo atualmente, com figuras como Javier Milei, é expressivo a força de negacionismo e fortalecimento de ideias acerca da Teoria dos dois demônios. Sobre ela, retomar o capítulo 1 da tese.

> política de la insurgencia izquierdista que la dictadura militar trató de erradicar. Este olvido era absolutamente necesario en la época por dos razones: primero, era necesario derrotar los argumentos de la defensa de los generales que se fundamentaba en el presupuesto de que el golpe y la represión habían sido causados por el terrorismo armado de la izquierda radical. Segundo y más importante, era necesario permitir a toda la sociedad argentina, incluyendo tanto a los que no participaban como a los que se beneficiaban de la dictadura, congregarse alrededor de un consenso nacional nuevo: la clara separación entre los que habían perpetrado los crímenes y las víctimas, los culpables y los inocentes[259].

Daniel Lvovich e Jaquelina Bisquert, historiador e historiadora argentina, tratam desse tema também, e retomam o livro *Nunca Más* como referência para refletir sobre a despolitização das vítimas:

> En la medida en que se concibe a la sociedad toda como la víctima inocente del terror estatal, se desconocen las complicidades y modos de consenso que diversos sectores prestaron a la "guerra antisubversiva". En el mismo sentido, cualquiera de los miembros de esta sociedad podía convertirse en el blanco de la represión. Así, se despolitizó a las víctimas quitándoles toda referencia ideológica o partidaria. Los testimonios vertidos en el *Nunca Más* se centran en las características y en las modalidades de la represión y no hacen referencia a la identidad política o militante de las víctimas y de los desaparecidos[260].

Ainda hoje, não se aborda as referências ideológicas ou partidárias nas visitas ao museu. Essa é uma característica do *Museo de la ESMA*. Em outro espaço de memória, que foi um centro clandestino, na cidade de Córdoba, o *Espacio de La Memoria La Perla*, as visitas educativas abordam esse aspecto, pois, o início delas, por exemplo, parte de uma sala com fotos de desaparecidos políticos, que ali estiveram presos, em que há claras menções aos nomes das organizações e símbolos que são socialmente identificáveis, como a foice o martelo.

Os silêncios que estão "presentes" nas exposições e nas práticas no Memorial e no *Museo de la ESMA* legitimam um aspecto que os compõem como museus: escolhas. É comum, quando se trata de museu e estudos históricos, que a prática historiográfica seja apontar erros, equívocos, buracos; algo como revelar um segredo. Apontar os silêncios identificados é um exercício para não sacralizar a narrativa museal. As exposições

---

[259] HUYSSEN, Andreas. Resistencia a la Memoria: los usos y abusos del olvido público. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação *XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. 30 de agosto a 3 de setembro de 2004 – PUC-RS –Porto Alegre.

[260] LVOVICH, Daniel; BISQUERT, Jaquelina. *La cambiante…Op.Cit*., 2008, p. 38-39.

temporárias, por exemplo, são estratégicas para “tapar os buracos”, ainda que nenhum dos dois museus tenha feito uma narrativa capaz de enfrentar os temas discutidos.

Não cabe o julgamento moral do que deve ou não ter um museu, até porque um museu é, sobretudo, um lugar de enquadramento de memória e escolhas políticas. É por essa razão que se faz essa ressalva: evidenciar que as escolhas dos museus respondem a acordos, ou consensos, das sociedades que os geram. Como se viu neste capítulo, há uma série de profissionais envolvidos nos debates, e não são escolhas simples de serem realizadas. São escolhas com apostas e propostas educacionais. Apostas em determinados futuros, ainda que ancorados em memórias acordadas no e sobre o passado.

SEGUNDA PARTE: A ESCOLA

> *Não é possível encontrar aqui nada parecido com um 'modelo' ou uma 'ideia' de professor, nem uma 'conclusão' sobre qual poderia ser a natureza do seu ofício, mas é possível encontrar algumas pistas para pensá-lo e, acima de tudo, é possível ver que a única maneira de saber (não sabendo) o que significa ser professor é dar uma de professor (na maneira de cada um, claro, e nas condições de cada um) e continuar pensando nisso.*
>
> *Jorge Larossa,* 2019, p. 359.

Para iniciar esta segunda parte da tese, não haveria citação mais adequada do que essa, escrita por Jorge Larrosa. Ela serviria muito bem se colocada em uma conclusão, no entanto, preservá-la dessa forma, com um tempo verbal que anuncia algo, pareceu-me mais interessante. Os quatro próximos capítulos foram pensados para mergulhar na dimensão escolar e apresentar/analisar o que ocorre quando a escola encontra o museu.

A ideia de cultura escolar[261] é essencial para o tratamento dado aos capítulos seguintes, em que se reconhece a escola como produtora de uma cultura específica, e não reprodutora um modelo externo. Em escolas de uma mesma cidade, podemos encontrar uma diversidade de propostas, mesmo diante de normas nacionais ou estaduais que, de certo modo, buscam homogeneizar as instituições de ensino. Assim, a escola dialoga com o espaço, o tempo e as ideias que a permeiam.

A escola é formada por uma série de aspectos, que dificilmente podem ser esgotados em uma lista. Sem procurar, portanto, realizar um apontamento exaustivo, destaco aqueles que me parecem ser os mais evidentes e essenciais: os (i) **marcos**

[261] O conceito apresentado foi formulado a partir de leituras e das pesquisas empíricas de mestrado e doutorado contribuíram para chegar à definição apresentada. Sobre as referências, ver em: (a) VIÑAO-FRAGO, Antonio. *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*: Continuidades y Câmbios. Madrid: Morata, 2006, (b) FRAGO, Vinão. Por una historia de las culturas escolares. ASOCIACIÓN DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA. Culturas y civilizaciones Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Valladolid, [1998]; JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-44, 2001; ESCOLANO, Agustín (1999). Los profesores en la historia. *In* ;MAGALHÃES, Justino; ESCOLANO, Agustín (Orgs.). *Os professores na historia*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 15-27.

burocráticos, que podem ser externos, como legislações, programas curriculares, estatutos de defesa de crianças e adolescentes, ou internos, como as normas e regras da própria escola; os (ii) **sujeitos**, isto é diretores, coordenadores, professores, colaboradores, estudantes, familiares, a comunidade em que a escola e está inserida; (iii) as **relações de poder**, a saber, as hierarquias de gestão, a relação entre professor, coordenador, colaboradores e aluno, o papel das famílias, sobretudo em escolas privadas, que devem ser pensadas também em interseccionalidade com as categorias de gênero, classe, raça, sexualidade; as (iv) **práticas e hábitos**, cada qual correspondendo ao contexto escolar específico impactado pela nação, região e localidade; a (v) **espacialidade e materialidade**, responsável por determinar, por exemplo, a quantidade de salas, as turmas e o número de alunos que elas terão, assim como a possibilidade de ter televisores, projetores e mobiliários para promover determinadas práticas; o (vi) **conjunto de teorias e ideias**, isto é, os saberes profissionais, pedagógicos e técnicos que podem estar ou não vinculados ao mundo acadêmico, já que há escolas confessionais, por exemplo, que partilham de concepções advindas do mundo religioso; os (vii) **valores éticos partilhados**, com os quais se contempla a dimensão ética como prática reflexiva sobre todos os processos de ensino; e, finalmente, a (vii) **cultura histórica**, que tem relação direta com as estratégias de elaboração de passado registradas no espaço urbano, transmitidas nas sociedades e promovidas pela comunidade ou pelos órgãos públicos.

Considerado isso, retomo a ideia da epígrafe deste capítulo, que ilumina algumas pistas para pensar as práticas docentes. Toda a documentação foi evidenciando como ocorre as relações entre a escola e o museu. Para chegar a essas pistas, três caminhos metodológicos são adotados: (i) entrevistas semiestruturadas com docentes e trabalhadores na parte de recepção das escolas dos museus; (ii) observação de campo no *Museo Sitio de la Memoria ESMA*, e, por fim, o (iii) tratamento da memória institucional por meio da consulta ao arquivo do Memorial da Resistência. A documentação e os caminhos teóricos escolhidos constroem um panorama dos usos docentes, permeados por autorias que revelam maneiras de usar o museu na narrativa histórica escolar sobre a ditadura militar, desafios burocráticos para organizar as visitas, enfrentamentos políticos e ideológicos, os sentidos atribuídos pelos docentes à relevância do museu para o ensino e a aprendizagem.

O capítulos a seguir são, portanto, uma forma de pensar os usos docentes realizados com esses espaços e, sobretudo, um convite à continuidade dessa reflexão para além dos limites desta tese.

5 Ir ao museu para quê?

Comecemos por pensar o tempo, que,

> dentro da escola parecia não ser o mesmo fora dela. A unidade de tempo para um professor gira em torno de 45 minutos. Em 45 minutos você deve ser capaz de fazer tudo o que planejou. Às vezes esse tempo parece não terminar, enquanto em outras ocasiões parece que se converteu em segundos. Quando você começa uma aula, você nunca tem a certeza de como esse tempo vai transcorrer, você só sabe que deve aproveitá-lo ao máximo [...]. Há uma grande diferença entre os 45 minutos de um começo do ano e os 45 minutos de um final de ano [...][262].

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

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

Para essa análise, a documentação consiste em um conjunto de entrevistas realizadas com professores e professoras do Brasil e da Argentina[263], entre 2021 e 2023. Houve dificuldade para encontrar professores que se dispusessem a dar entrevista. Assim,

---

[262] LAROSSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê*: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autencia, 2019, p. 33.

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

diferentes estratégias foram adotadas para que pudéssemos chegar ao conjunto de oito docentes que figuram nesta tese. Na Argentina, a abordagem ocorreu por duas vias: pelo *Museu de la ESMA*, sendo que um professor foi indicado pelo Setor Educativo e, as demais professoras, localizadas por meio da rede de docentes vinculada à supervisora desta pesquisa no exterior, a profa. Dra. María Paula González, que atua na *Universidad Nacional de General Sarmiento* (UNGS). No Brasil, três professoras aceitaram participar das entrevistas. O contato foi realizado por e-mail, que está registrado nas fichas de avaliação preenchidas após a visita, as quais tive acesso pelo arquivo institucional. A outra professora foi indicação do Setor Educativo do museu.

As entrevistas, semiestruturadas, buscam levar em conta a dimensão organizacional, os saberes pedagógicos e disciplinares envolvidos na visita, assim como as relações com os contextos sociais e culturas históricas[264]. Dessa forma, são compostas por três blocos: **período de formação** (anos, motivação para cursar História, presença dos temas sobre museus na educação básica e no período universitário, formação continuada); **trajetória docente** (escolas em que trabalha, práticas de ensino, saídas da sala de aula, a abordagem do tema a respeito de violações de direitos humanos durante regimes autoritários); e **museu e ensino** (a presença do museu no planejamento, as discussões propostas, atividades de pré- e pós-visita, visões sobre a relevância da ida ao museu para a prática docente).

Evidentemente, elas não tiveram a mesma duração, variando de 70 a 90 minutos[265], em média. Como se trata de sujeitos diferentes, cada qual com suas visões de mundo, instituições e práticas (há docentes, por exemplo, que levam estudantes todo ano; outros que visitaram. apenas uma vez o local), essa diferença de duração já era esperada. Neste primeiro, momento as entrevistas serão tratadas de maneira sincrônica. Ainda que cada país desenvolva certa construção de memória das últimas ditaduras, veremos que é possível identificar aproximações entre os sentidos de museu, os saberes docentes e os desafios para organizar a visita.

Isto posto, entendo as entrevistas como representações das práticas docentes, levando em que se trata de um estudo de tipo etnográfico. Sigo aqui Elsie Rockwell[266],

---

[264] Desse tema se ocupará o capítulo 8.

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

[266] ROCKWELL, Elsie. *La experiencia etnográfica*: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Piadós, 2009.

Marli André [267] e Ana Maria Monteiro [268]. Por meio das entrevistas, foi possível estabelecer similaridades entre as experiências argentinas e brasileiras, assim como compreender suas especificidades. Por isso utilizo o sentido de "etnografia" no ensino de história, pois busquei a descrição de ações e representações das práticas que envolvem a visita escolar ao museu. A partir disso, construí outros significados e mapeei linguagens, saberes disciplinares mobilizados, as dinâmicas escolares e a operação historiográfica[269] docente. Os itens a seguir buscam, portanto, dar conta dessas tarefas.

5.1 As docentes

Ainda que haja uma maioria feminina, as gramáticas no ensinam que o geral, o neutro, o não marcado deve ser indicado por termos masculinos. Irei na contramão da norma. O conjunto de entrevista é formado por sete mulheres e um homem, portanto, a generalização aqui adotará o critério da predominância, isto é, marcações femininas aplicadas a termos referentes ao conjunto de professor**a**s entrevistad**a**s. Me questiono se é uma casualidade.[270]

O grupo entrevistado é composto pelas professoras argentinas Catalina Gironés, Veronia Rafaelli e Jaquelina Bisquert, e pelo professor argentino Julio Bulacio. No caso do Brasil, foram entrevistadas as professoras Lucineia Guerra, Vilma Noseda, Gabrieli Simões e Sonia Brandão[271]. Busquei compor o grupo privilegiando diferentes idades, escolas (públicas, privadas, ligadas à universidade) e localidades urbanas.

É possível identificar três grupos geracionais. Com anos de formação e início de atuação na educação básica nos anos 1980, temos Sônia Brandão e Julio Bulacio. Um segundo grupo é formado pelas docentes que tiveram sua formação completa na universidade e início da docência em 1990: Lucineia Guerra e Vilma Noseda. Por fim, as que se formaram na universidade no século XXI: Jaquelina Bisquert, Veronia Rafaelli, Catalina e Gabrieli. Apesar de suas formações terem ocorrido em contextos, temporalidades e lugares distintos, há algo comum às entrevistadas, a saber, o fato de não terem discutido a relação entre museu e ensino de história no período de formação inicial.

---

[267] ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2009.

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

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

[270] No capítulo 6 retomo esse tema e o exploro de maneira mais contundente.

[271] As entrevistas com o grupo de docentes argentino foram realizadas inteiramente em espanhol.

Outra questão posta é que as docentes com formação em universidades criticam a falta de atenção à licenciatura, reafirmando a preocupação acadêmica com temas que envolvem o universo da pesquisa.

Uma primeira observação é que há diferentes espaços para formar docentes nos países. Na Argentina, além da universidade, há *Profesorados*. Julio Bulacio, Catalina e Jaquelina Bisquert tiveram suas formações nessa modalidade, como um *terciário* (considerando que a educação básica argentina tem nível primário e secundário). É uma formação voltada exclusivamente para a prática docente, em que há professorados públicos (vinculados ao Ministério da Educação ou a universidades públicas, como a UNGS) e os privados[272].

Julio Bulacio, radicado em Buenos Aires, capital argentina, explica que escolheu ser professor durante a adolescência. Seu vínculo com a história vem da política, pois aos 16 anos era militante partidário. Na época da militância, circulavam ideias marxistas e de Gramsci, em especial, a respeito da socialização do conhecimento, que o inspiraram. Bulacio não foi a uma universidade, pois sua convicção é de que professores se formam em *profesorados*. Ele não concorda com universidades habilitarem o docente, pois entende que nelas não há um preparo para isso. Sua crítica é voltada à prática, pois nos *profesorados* o currículo é todo destinado à docência, diferente da universidade, em que a instrução para o ensino está em segundo plano, perdendo para a atividade de pesquisa.

Jaquelina Bisquert e Catalina Gironés são da província de Buenos Aires e se formaram em *profesorados*. Catalina tem uma especificidade, pois se formou como docente aos 40 anos. Ela narra que foi escolhendo outros caminhos na vida e tendo outros trabalhos, mas que tinha um grande interesse por história. Com isso, mais velha, decidiu cursar História, em razão do tema dos povos indígenas, da colonização e dos espanhóis. Por meio da canção de Victor Heredia, quando adulta, começou a entender que, na escola primária, ensinaram-lhe uma versão europeia da história. Tem certa paixão pelos estudos dos povos originários.

Jaquelina Bisquert saiu da escola em 1994, com a vontade de se tornar professora. O que a motivava era o fato de não lhe ensinarem sobre a última ditadura, sendo esse um tema pelo qual se apaixonou. Ela conta que alguns professores tratavam do passado ditatorial de maneira espontânea e esporádica. Disse se recordar do quanto chamou

[272] A supervisora da tese María Paula González, em reunião de orientação, demarcou que há uma "tensão" entre os professores formado por Profesorados e os que são formados pela Universidade. Em geral, trata de uma perspectiva de quem prepara de maneira mais eficaz o professor ou a professora.

atenção uma mãe de uma amiga partilhar suas experiências durante a ditadura, quando era adolescente. À época, o seu interesse a motivou a buscar em bibliotecas o livro *Nunca Más* e outras obras a respeito dos desaparecimentos. Em 1999, com abertura do *profesorado* na UNGS[273], pôde realizar seu desejo de se tornar professora.

Essa omissão da relação entre o tema da ditadura e a escola é vista também na história de vida de Sonia Brandão, pelo fato de ela ter cursado o ensino médio entre o fim de 1970 e início de 1980. No período da ditadura, não havia como expor na escola, diretamente, as engrenagens da repressão. "No meu ensino médio a gente não chegava nem em Vargas, o máximo que você chegava era o Café com Leite, coronelismo"[274]. A vida escolar de Sonia se desenvolveu na escola pública durante a ditadura militar, na periferia da cidade de São Paulo, na Zona Leste. Ser professor era o possível para a realidade de Sonia, já que as licenciaturas eram cursos mais baratos e que, de alguma maneira, colocavam os graduandos mais rápido no mercado de trabalho.

Assim como Jaquelina Bisquert, Gabrieli e Verónica Rafaelli, durante a educação básica, também queriam ser professoras. Gabrieli participou da primeira edição da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), em 2009, quando cursava o terceiro ano do Ensino Médio. Anos mais tarde, como professora, passou a ser orientadora de equipes participantes da Olimpíada. Gabrieli conta que escolheu fazer História pela inspiração em um professor, mas também porque, desde pequena, interessava-se pela área, além de já ter tido vontade de ser arqueóloga: "Eu queria ser professora, sempre gostei de ensinar as matérias que eu sabia"[275].

Verónica Rafaelli diz que, desde pequena, sempre se interessou por Ciências Humanas de modo geral. Seu pai também gostava dos temas e sempre esteve presente, ajudando-a a estudar. A paixão por História, para Verónica Rafaelli, veio também do interesse por tudo o que ocorria além da sua vida pessoal.

Vilma Noseda, assim como Julio Bulacio, encontrou na militância uma forma de se interessar por história. Na adolescência, esteve envolvida na militância política no PT. Afirma que a escolha de ir para a Unesp de Franca foi motivada pela vontade de sair de

---

[273] Há uma diferença entre professorados ofertados por Universidades: a existência da pós-graduação.

[274] BRANDÃO, Sonia. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 2 de dezembro de 2023. São Paulo, Brasil. 70 (setenta) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

[275] SIMÕES, Gabrieli. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 17 de agosto de 2023. São Paulo, Brasil. 47 (quarenta e sete) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

casa. Essa relação entre a escolha do curso e a família também esteve presente na fala de Lucinéia Guerra, que afirma ter feito História por birra. Na verdade, queria mesmo Biologia, mas seus pais não a permitiram sair de casa para cursar. Sua escolha pela História é atravessada pela curiosidade, ao invés da experiência escolar. A história ensinada na escola, segundo ela, era muito factual e desinteressante, ainda que tenha tido uma professora da disciplina que tratava a narrativa histórica de outro modo.

Essas personagens revelam o quão plural são as motivações que levaram os professores e as professoras entrevistadas a cursar História. Mesmo com motivações diferentes, universidades diferentes, com cursos que não abordam o museu como possibilidade de ensino, essas docentes têm, em suas práticas, algo em comum: organizam saídas para visitas a museus.

5.2 Por onde começa uma visita?

Respondendo à pergunta que intitula esse item, a visita começa com a relevância dada por cada docente aos museus em suas aulas de história. Foi possível perceber que as visitas fazem parte da narrativa histórica construída pelas docentes em sala de aula, que, por vezes, envolvem objetivos factuais[276]. De maneira geral, a ida a esses museus está conectada ao sentido de "lugar de acontecimento"[277]:

> **[Julio]**Yo veo ahí un espacio de sensibilización de algo que pasó, es decir, ingresar ahí, en la visualidad que tiene […]. La capucha, la capuchita. Tiene una conexión sensible que les permite de alguna manera ubicar lo que ocurrió[278].
>
> **[Verónica]** La historia no es solo contarla, no es solo leerla, también son sitios, objetos, por donde pasó esa historia. Por eso para mí la ESMA es fundamental[279].
>
> **[Jaquelina**] Hay historia ahí, es sentir la historia. […] Ir al museo aporta eso, de ponerse en el lugar de. [...] Che, dormían ahí, hacían pis ahí, cagaban, ahí los golpeaban, y ahí no sabían si iban a pegar un tiro

[276] ZABALA, Antoni. *A prática educativa*: como ensinar. Porto Alegre: Armed, 1998. Capítulo 2, p. 27-51.

[277] Essa ideia foi mencionada no capítulo 3.

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

[279] RAFAELLI, Veronica. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 4 de abril de 2023. Buenos Aires (capital), Argentina. 58 (cinquenta e oito) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

> o lo que iba a pasar con ellos, o sea, es como ponerse en otro lugar, que dentro del aula cuesta mucho[280].
>
> **[Catalina**] Lo que me llama la atención y **porque quiero llevarlos es el contacto**, que estar en el lugar y de repente detenerse a mirar en algún momento por la mancha de sangre que había en la pared, lo oscuro, lo frío, es como eso no transporta y pueden nos llevar a comprender lo que pasó, puede llevar a la comprensión no solo con el libro o el texto, sino comprender, presenciar y estar en el lugar, es diferente. […]. El hecho del lugar. No le digo que es vivenciar, pero tomar la dimensión real de lo que pasó ahí. Es terrible[281].
>
> **[Gabrieli]** O que mais chocou foi o banho de sol, materialização que se está preso. Eles sentarem no chão, um silêncio sepulcral. Eles entenderam que ali era um lugar triste e se sentiram triste. **Foi o que eu queria que fosse**[282].

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

> **[Sônia]** Uma coisa é você discutir isso em sala de aula, academicamente, lendo um texto. Outra coisa é você ir lá. [...] Você dar concretude, enquanto está no livro está abstrato. [...] Vou te dar um outro exemplo. No 2º ano, o Santa Maria visita uma fazenda Ibicaba do Senador Vergueiro, que foi a primeira fazenda a ter experiência de trazer imigrante para São Paulo, na fazenda tem uma senzala, ele sentaram na senzala, e a fala é exatamente essa, são meninos brancos, de classe média, que estudam escravidão através dos livros **uma coisa é você falar, outra coisa é você ir lá e ver o tamanho do pé direito da senzala, ver o piso do chão batido, é outra coisa, é outra concretude, de viver o espaço**. De comparar a senzala com a dos imigrantes, que não são exatamente como a casa grande, mas também não é como a senzala.[283]
>
> **[Lucinéia**] A importância de saídas para museus [...] é a possibilidade de sair de algo teórico, discursivo, para algo prático, palpável, concreta, de experimentação. **É a mesma coisa que eu contar para você o que é um bolo de chocolate com café e é outra coisa você experimentar um bolo de chocolate com café.** [...] **Eu levo meus alunos no Museu de Arqueologia da USP para visitar e é diferente você ver uma foto de um fóssil e você ver o fóssil no museu[284].**

---

[280] BISQUERT, Jaquelina. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 3 de abril de 2023. Los Polvorines, (província de Buenos Aires), Argentina. 73 (setenta e três) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

[281] GIRONÉS, Catalina. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 24 de novembro de 2022. Merlo, (província de Buenos Aires), Argentina. 30 (trinta) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

[282] Grifo meu. SIMÕES, Gabrieli. Entrevista [...] em 17 ago. 2023.

[283] Grifo meu. BRANDÃO, Sonia. Entrevista [...], em 2 dez. 2023.

[284] Grifo meu. GUERRA, Lucineia. Entrevista [...] em 22 set. 2021.

Para as docentes o sentido de ir ao museu é o de conferir legitimidade e verdade ao tema das ditaduras. Essa verdade seria possível por meio da experiência sensorial no ambiente preservado, combinado a estratégias museológicas que os espaços desenvolvem, em especial, nas salas-testemunho, conforme apresentadas no capítulo 4. Visualizar, concretude, real, o que passou, sentir a história, transportar são as formas de expressar o que as docentes esperam de uma visita escolar ao museu dentro do planejamento de suas aulas de história.

5.3 Saberes docentes: currículo, narrativa e museu

A visita está conectada indubitavelmente ao currículo e aos saberes de professoras e professores que são constituídos por conhecimentos que advém da formação inicial e de outros que são desenvolvidos no exercício da atuação profissional. Nesse sentido, esta tese adota o prisma proposto por Lee Shulman: "Um professor é alguém que usa o conhecimento, a experiência, a formação e a bagagem cultural que ele ou ela tem para mexer com os corações e mentes de pessoas jovens pelas quais é responsável"[285].

Ficou claro que o conhecimento sobre museu e suas potencialidades para o ensino, ao menos para o grupo entrevistado, não é advindo dos saberes da formação inicial[286]. Os usos docentes do museu nas aulas sobre ditadura é uma composição autoral, a partir da formação disciplinar, como: a crítica documental e o trabalho com pluralidade de fontes, reconhecimento de um museu como fonte e também como narrativa; localização temporal e espacial do tema; recortes temporais; trabalho com diferentes pontos de vista sobre um evento, em alguns casos o alinhamento com correntes historiográficas marxistas, com a presença da luta de classes; história dos conceitos como a mobilização da discussão de democracia.

A historiadora argentina María Paula González (2014), ao tratar das práticas docentes na construção de aulas sobre a última ditadura, classifica-as assim: (a) o docente decide tratar do tema para além do currículo; (b) os trabalhos em sala de aula são realizados via currículo e livro didático, ainda que de maneira mais ousada, arrojada; (c)

---

[285] BORN, Bárbara Barbosa; PRADO, Ana Pires do; FELIPPEP, Janaína Mourão Freire Gori. Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p.1-22, 2019, p. 5.

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

a ditadura é um tema curricular tratado de maneira enciclopédica; (d) o docente propõe que os estudantes façam pesquisas sobre o tema, sendo essa uma forma de dizer que o conteúdo foi tratado; (e) o docente diz que os conteúdos, por estarem localizados nos últimos meses "não chegam", não "dão conta de chegar". Os docentes aqui entrevistados podem ser classificados nos dois primeiros tipos. Cabe ressaltar que, a partir da análise da prática docente, será possível verificar alterações no currículo para conseguir "chegar ao conteúdo", assim como negociar com a instituição o mês para fazer a visita.

As visitas ao museu se desenvolveram partindo de saberes disciplinares, mobilizando a experiência docente e sua bagagem cultural. Um dado relevante, por exemplo, trazido por Sonia Brandão e Verónica Rafaelli, é a participação em seminários, encontros e formações sobre o tema promovidos pelas instituições, contribuindo significativamente para suas práticas. Maurice Tardif lembra que "todo saber implica em um processo de aprendizagem e de formação. O novo surge do antigo exatamente porque o antigo é reatualizado constantemente por meio de processos de aprendizagens" [287].

Tardif propõe pensar que os saberes docentes são provenientes dos saberes disciplinares, profissionais (que seria os que advém do "saber dar aula"), saberes curriculares e os saberes experienciais (que vem do cotidiano, da prática). Sobre esse último é importante registrar que grande parte das entrevistas apontaram para a contribuição de docentes de outras disciplinas, seja para organizar ou para incentivar a visita. Há casos, por exemplo, que o professor visitou o museu por já ser essa uma atividade da professora que o antecedeu e a direção solicitou que ele continuasse. O aspecto de estar em diálogo com pares, para Tardif, é fundamental na formação docente.

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

Ainda que, na entrevista, não haja uma pergunta sobre a relação entre currículo e visita escolar ao museu, esse tema foi tratado por todas as docentes. De algum modo,

[287] TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais e formação de professores*. Petrópolis: Vozes, 2014, p.35-36.

evidencia um dos componentes dos saberes tratados por Tardif, que diz respeito ao diálogo com os currículos na prática profissional em sala de aula.

A conexão com o currículo se evidencia nas próprias turmas em que as entrevistadas desenvolveram a atividade: no Brasil, 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio; na Argentina, realizadas na *secundária*, 6º ano, na Província, e 5º ano, na Capital.

> **[Lucineia]** As minhas visitas estavam pautadas no planejamento. Eu vou ao Memorial da América Latina, porque eu vou trabalhar colonização espanhola. Eu vou ao Memorial da Resistência quando eu for trabalhar com o 9º ano ou 3º ano quando eu for trabalhar ditadura. Eu nunca ia por ir. Sempre foi contextualizado[288].
>
> **[Vilma]** aí vou pro museu da resistência, só que isso no 3º colegial, porque tem um problema no currículo, muito sério [...] a gente vai estudar ditadura lá no 3º colegial, no último semestre, nos dois últimos meses, isso é ridículo. Não dá. [...] Eu sempre mudei o currículo, eu já eliminava lá trás, Grécia, Roma, fenícios, eu já dava uma enxugada, apresentava em uma tabela, o que dava para entrar em Brasil já no 2º ano, pelo menos em República, porque é um conteúdo extenso. [...][289].
>
> **[Gabrieli]** Estava ensinando Ditadura e fazia sentido[290].
>
> **[Verónica]** El tema es siempre la dictadura se ve medio que al final del programa, entonces lo que hago yo es llevarlos antes. O sea, hago un paro en el programa, vamos a la ESMA [en agosto], hablamos de eso, después retomo. Sino me queda mucho hacia al fin de año, no me permiten hacer salida con los chicos. Por otro lado, como se dá en 5º año, ellos ya están en cualquiera porque están con fiesta de egresados, qué se yo[291].

No caso brasileiro, considerando que as visitas só puderam ser realizadas a partir de 2009, docentes paulistas, até 2017[292], antes da BNCC, tinham como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Currículo Estadual Paulista. Do mesmo modo, a cidade de São Paulo tinha um currículo para a rede municipal, ainda que seguisse as bases dos PCN. No caso argentino, considerou-se o currículo vigente a partir de 2015.

---

[288] GUERRA, Lucineia. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 22 de setembro de 2021. Carapicuíba, Brasil. 140 (cento e quarenta) minutos gravados, mp4A, arquivo de vídeo. Virtual. Armazenado em arquivo pessoal.

[289] NOSEDA, Vilma. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 16 de agosto de 2023. São Paulo, Brasil. 93 (noventa e três) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Virtual. Armazenado em arquivo pessoal.

[290] SIMÕES, Gabrieli. Entrevista [...], em 17 ago. 2023.

[291] RAFAELLI, Veronica. Entrevista [...], em 4 abr. 2023.

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

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

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

Instituídos em 1998, os PCN[293] definiam para o quarto ciclo, que contém o atual 9º ano, os seguintes temas: "as lutas políticas na implantação da República, Revolução de 1930, Revolução Constitucionalista de 1932, governos autoritários e o Estado Novo e o regime militar pós-64"[294], e também "problemáticas pertinentes à questão da cidadania na História: [...] as Constituições e as mudanças nos direitos e deveres dos cidadãos, as ditaduras e a supressão de direitos políticos e civis (Estado Novo e governo militar após 1964)"[295]. Esses conteúdos estariam dentro do eixo história das representações e das relações de poder.

No currículo do Estado de São Paulo[296] para as escolas públicas, de 2010, o tema da ditadura militar está localizado no 9º ano, no 3º bimestre (agosto/setembro), junto aos conteúdos relacionados à Guerra Fria, entendendo **populismo e ditadura militar no**

---

[293] Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

[294] *Ibidem*, p. 69.

[295] *Ibidem*, p.72-73.

[296] SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias. Secretaria da Educação: coordenação geral. São Paulo: SEE, 2010, p. 28-39.

Brasil como consequências. As habilidades exigidas a partir do tema seriam: "Estabelecer relações entre a Guerra Fria e os golpes militares na América Latina; Caracterizar os governos militares instalados no Brasil a partir de 1964, considerando especialmente a supressão das liberdades e a repressão à oposição" [297].

Na 3ª série do Ensino Médio, o conteúdo também é tratado em dois bimestres. No 3º bimestre, com o tema Golpes militares no Brasil e América Latina, com um item "tortura e direitos humanos". "As habilidades propostas são: estabelecer relações entre a Guerra Fria e os golpes militares na América Latina; caracterizar os governos militares instalados no Brasil a partir de 1984, considerando especialmente a supressão das liberdades e a repressão à oposição"[298]. No 4º bimestre os conteúdos são: "manifestações culturais de resistência aos governos autoritários de 1960 e 1970; o papel da sociedade civil e dos movimentos sociais na luta pela redemocratização brasileira" [299]. As habilidades vinculadas são: "identificar em diferentes documentos históricos os principais movimentos sociais brasileiros e seu papel na transformação da realidade; caracterizar as lutas sociais em defesa da cidadania e da democracia, em diferentes momentos históricos"[300].

No currículo da cidade de São Paulo, há uma diferença considerável entre 2007 e 2017. Respectivamente, o primeiro trata o tema da ditadura de maneira não muito clara, quando comparado com os PCN e o currículo estadual, solicitando que os temas trabalhados estejam na ordem da cidadania, democracia e que abordem a conjuntura a respeito **das lutas sociais e políticas nos países americanos e africanos**. Ou seja, o tema da ditadura estaria nas lutas sociais e políticas na América. Em 2017, o currículo destinado ao 9º ano apresenta definições de maneira clara. O eixo para essa série é: "Capitalismo no século XX: como se constituiu como sistema hegemônico, transformando, reorganizando e desmobilizando sociedades dos diversos continentes*?".* Um dos objetos de conhecimento é: "Ditaduras e democracia no Brasil e na América Latina", com o seguinte objetivo da aprendizagem: "(EF09H07) Identificar e analisar a

[297] Proposta Curricular do Estado de SP: História / Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2010, p. 47.

[298] *Ibidem*, p. 71.

[299] *Ibidem*, p. 72.

[300] *Ibidem*, p. 72.

implantação dos governos ditatoriais na América Latina e os processos de democratização" [301].

O caso argentino tem suas especificidades: um currículo provincial, que institui a secundária com 6 anos, e um currículo local, da cidade de Buenos Aires, com 5 anos para a secundária. Ambos respeitam a orientação curricular de 2006, a partir da *Lei de Educação Nacional* (Lei n° 26206/2006), que definiu os Núcleos de Aprendizagens (NAPs). María Paula González destaca que a lei de 2006 propõe que o currículo deve tratar o tema que envolve memória coletiva e terrorismo de Estado.

> El ejercicio y construcción de la **memoria colectiva** sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el **terrorismo de Estado**, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley n° 25.633[302].

Assim, "As 'lutas pela memória' explicam, em grande parte, essa menção no corpo da nova lei. São lutas que, notoriamente desde 2003, fizeram parte das políticas de memória por parte do Estado", segue González[303].

Os NAPS sofreram uma reformulação de 2006 para 2012. Para o Ciclo Orientado, que se refere aos três últimos anos[304] da educação básica, os conteúdos de História estão pautados no final do século XIX ao início do século XXI. De 15 orientações, há três sobre o tema da ditadura:

> - El análisis de la violencia política de comienzos de la década de 1970 desde distintas interpretaciones, enfatizando en los procesos políticos que comienzan con el derrocamiento y proscripción del peronismo, en el autoritarismo de las dictaduras cívico-militares, en el contexto de la radicalización de las luchas populares en Latinoamérica y el mundo.
> - La comprensión del golpe cívico-militar de 1976 y del Terrorismo de Estado como plan sistemático para destruir a las organizaciones populares y disciplinar a la sociedad, creando las condiciones de implementación del modelo económico neoliberal.
> - La comprensión de la utilización de la Causa Malvinas por parte de la dictadura de 1976-1983 para crear consenso social, y de

[301] São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental*: ciclo II: História / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007, p.93.
[302] Argentina (Federación). Ley de Educación Nacional. Promulgada en 27 de diciembre de 2006. Artículo 92, p, 15.
[303] A relação entre estado e a memória coletiva sobre ditadura na Argentina foi tratado amplamente no capítulo 1 da tese.
[304] O documento diz que as orientações dadas podem ser realizadas em um, dois ou três anos, sendo decidido por cada jurisdição.

> las consecuencias de la guerra sobre el destino del régimen dictatorial y la democratización[305].

A partir dos NAPs, são formados os currículos nas províncias e na capital. No caso da província de Buenos Aires, essas orientações constam no currículo deste modo: "Unidad 2. Los años 70. Movilización social y represión. Problemas de investigación; Unidad 3. Los años 80 y 90. El regreso de la democracia, la crisis del Estado y neoliberalismo"[306]. Na unidade 2, reside a maior concentração do tema que se refere aos eventos em que a ESMA foi um centro clandestino de tortura e desaparecimento.

> El terrorismo de Estado. La detención-desaparición de personas. La cultura del miedo. El golpe cívico-militar a la educación pública y la censura. El problema del exilio. El proceso de desindustrialización y sus consecuencias sobre el mercado y la economía interna. El impacto de las políticas neoliberales. El endeudamiento externo. Deportes, medios y política. La guerra de Malvinas. Los movimientos de Derechos Humanos. El rock nacional. Cine, teatro underground[307].

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

> Analizar la importancia de las relaciones de producción y poder que desencadenaron el terrorismo de Estado en el cono sur.
>
> Elaborar hipótesis de interpretación sobre los fenómenos sociales, económicos, políticos y procesos históricos, reconociendo el problema de la memoria y la desmemoria y la necesidad de justicia[308].

Para a capital, o tema da ditadura está localizado no 5º ano da secundária. É destinado aos conteúdos que envolvem o final do século XVIII, do período colonial, passando pela independência argentina até o século XXI. Assim como no Brasil, estão localizados nas últimas unidades: 5 e 6. A unidade 5 é chamada de "El peronismo; efervescencia cultural, violencia revolucionaria y dictaduras (1945-1983)" [309] e os conteúdos se voltam a características mais gerais em relação ao currículo provincial "La izquierda

---

[305] ARGENTINA. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*: Campo de Formación General Ciclo Orientado Educación Secundaria. Ciencias Sociales: Economia, Historia e Geografia. Ministerio de la Educación, Presidencia de la Nación, 2012, p. 17.

[306] DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6º año: Orientación Ciencias Sociales.* La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2012, p. 46.

[307] *Ibidem*, p.43.

[308] *Ibidem, p.39.*

[309] Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del bachillerato : ciencias sociales y humanidades.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015, p. 35.

nacional y popular. Los gobiernos militares y la cultura: censura, represión y fuga de cerebros. La resistencia a la dictadura: teatro abierto, revistas y música"[310].

O currículo escolar tem grande participação nos objetivos das visitas quando o assunto é aula de história e museus. Na minha dissertação de mestrado[311], foi possível mapear dois aspectos que aqui se repetem: o museu não está prescrito como uma indicação para uma estratégia de ensino do tema — no caso, da ditadura; o tema que os professores elegem para a motivação da visita envolve conteúdos que vão além do que está nos currículos prescritos.

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

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

O que chama atenção é também uma intenção procedimental que envolve "ler o patrimônio". Zabala (1998) define esses conhecimentos como aprendizagens de técnicas para dominar um método como desenhar, observar e ler. Não se trata de saber o passo a passo de algo, mas de executá-lo. Esses conhecimentos só poderiam ser aprendidos sendo executados. A ida ao museu está nesse campo. As docentes relatam essa perspectiva de que só é possível ter a dimensão arquitetônica estando no lugar, em que se pode observar, por exemplo, as modificações nos prédios.

---

[310] *Ibidem*, p. 35.

[311] LEITE, *Op.cit*., 2018.

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

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

> A aprendizagem dos conteúdos atitudinais supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação[312].

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

> **[Gabrieli]** Eu passava um trecho de Batismo de Sangue, que é o trecho da tortura, porque eu queria que eles tivessem o contato com o fisiológico "isso é um absurdo". Quando eu os levei ao Memorial eu queria isso também, que eles vissem o absurdo. **Eu queria que eles sentissem emoção**.
>
> **[Sonia]** Eu não sei quantificar quanto isso muda na vida política do cara, pois depois que ele forma ele vai pra vida e a gente não fica sabendo, raramente a gente encontra. Quem a gente encontra da retornos positivos. [...] O quanto isso faz do cara um cidadão melhor eu não sei medir, **mas é o que eu aposto. Isso possa fazer um cidadão melhor**. [...] Existe uma dimensão pedagógica, do tema, do que é museu, e também do cara saber o que é um museu, mas também que a democracia é um valor inegociável. [...] e aqui representaria um espaço de ausência de democracia, tortura, violações e morte [...][313]

[312] *Ibidem*, p. 48.

[313] Grifo meu. BRANDÃO, Sonia. *Entrevista* [...], em 3 dez. 2023.

> **[Jaquelina]** No es el mismo que pase una película, los moviliza, ellos sienten cosas. Ir al espacio genera otro tipo de impacto, no es lo mismo, vos estás ahí, tocando en las paredes. Hay grupos que no les pasa nada y vos quieres llevarlos para que pase algo. **Pero siempre vas a ser una apuesta educativa, siempre vas apostar que vas a pasar algo. […] Ir al museo aporta eso, de ponerse al lugar de**. [...] Che, dormían ahí, hacían pis ahí, cagaban, ahí los golpeaban, y ahí no sabían se le iban a pegar un tiro o lo que iba a pasar con ellos, o sea, es como ponerse en otro lugar, que dentro del aula cuesta mucho, no es igual.[314]
>
> **[Julio]** Yo estoy en desacuerdo que la visita a la ESMA esté en la curricula escolar, porque me parece que vacía el sentido. Todos tienen que ir porque va ayudar a la memoria…No, porque como cualquier objeto el problema es lo que vas a leer y lo que va a buscar ahí. […]. Ser docente es proporcionar que los estudiantes hagan preguntas que nunca hicieron. Para mí, ir a la ESMA tiene que ver con eso, de hacer **preguntas que vienen del corazón**.[315]

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

Outro ponto a considerar é em que momento do planejamento anual essas visitas ocorrem. Lucinéia, Jaquelina Bisquert, Catalina, Vilma e Gabrieli coincidem ao propor que a visita seja o encerramento do conteúdo ditadura militar. As justificativas de Vilma e Lucinéia se cruzam no fato de as professoras entenderem que estudantes aproveitam melhor a visita quando estão por dentro do assunto. "Eu acho que o comportamento muda quando você vai a um espaço tendo algum conhecimento sobre o assunto do que quando você vai cru. [...] muda o respeito ao lugar [...]"[316], relata Vilma.

Há três casos que apresentam formas de visitar o museu que envolvem uma problemática ampliada. A primeira é a de Julio Bulacio. *"*En Argentina hubo golpe de Estado en 1930, en 1938 empieza la década infame, en 1943 golpe de estado, 1955 golpe de Estado, 1958 la democracia restringida en la función del peronismo y de la represión, 1966 golpe de Estado, ¿desde cuándo hay desaparición en Argentina?[317]. Julio conta que o museu, tomado como atividade, inicial tem o propósito de contextualizar os desaparecidos políticos, as democracias repressivas e as políticas autoritárias, e não

---

[314] Grifo meu. BISQUERT, Jaquelina. Entrevista [...], em 3 abr. 2023.

[315] Grifo meu. BULACIO, Julio. Entrevista [...], em 31 mai. 2023.

[316] NOSEDA, Vilma. Entrevista [...], em 16 de agosto de 2023.

[317] *Idem.*

somente atribuir isso ao que ocorreu na última ditadura. Seu objetivo é tratar da luta de classes. Dessa forma, é criar um fio histórico que no fim do ano permita aos alunos entender a construção histórica da repressão, que a desaparição não é um ato de maldade, mas uma estratégia política. "*La dictadura viene aniquilar eses cuerpos indóceles*". O tema, portanto, é entender a característica neoliberal da ditadura e a violência política do século XX na Argentina.

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

Lucinéia Guerra conta que, em 2014, realizou um trabalho similar ao de Sonia Brandão. Os estudantes da turma de 9º ano deveriam escolher um tema para apresentar o Trabalho Colaborativo Autoral (TCA) [318] , uma espécie de conclusão do ensino fundamental II, que propõe a participação dos estudantes no processo de aprendizagem:

> **[Lucinéia]** Em 2014, a turma escolheu ditadura militar porque eu trabalho próximo à Vala de Perus [...] o nosso tema era Resistir, "que resistência é essa?", era a pergunta do projeto. Foi a única turma que eu fiz o processo inverso, fomos primeiro ao museu. [...] nosso objetivo era entender porque o Memorial chamava Resistência [...] O trabalho todo deles foi em torno do viés resistir. Eu, por exemplo, trabalhei nazismo no viés da resistência, trabalhei Era Vargas no viés da resistência [...] eu não fugi do currículo, mas trabalhei dentro da escolha dos estudantes. [...] o resultado foi muito bacana, a apresentação final eles usaram cravos, então o caminho todo tinha cravos [...] cada cravo tinha um nome de pessoas que tinham sido achadas na Vala, tinham

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

> várias interrogações porque tem vários corpos sem saber quem são. [...] foi bem legal, porque o Memorial foi traduzido na linguagem dos alunos[319].

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

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

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

> O assunto foi trabalhado em sala de aula, assistiram e discutiram o filme Batismo de Sangue. [18 de setembro de 2009, 3ª série, educadora, A.1-C.1]
>
> Assistiram alguns filmes para contextualizar o período de 1964/1985, ex: Batismo de Sangue. [30 de novembro de 2010, 3ª série, educador, A.1-C.1]
>
> Os alunos viram o filme "Batismo de Sangue" e fizeram pesquisas, na sala de informática, sobre o Memorial. [14 de junho de 2011, 2ª e 3ª séries, educadores, A.1-C.1]
>
> Exibiu o filme Zuzu Angel para os alunos. [21 de agosto de 2012, 9º ano, educadora, A.1-C.2].
>
> Os alunos fizeram comentários sobre o filme "Zuzu Angel", que assistiram em sala de aula. [6 de junho de 2013, 8º ano, educadoras, A.1-C.3].
>
> Comentaram muito do filme Batismo de Sangue, usado em sala, fazendo associações com o espaço e a conversa. [14 de novembro de 2014, 9º ano, educadores, A.1-C.4].

[319] GUERRA, Lucineia. Entrevista [...], em 22 set. 2021.

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

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

La Noche de los lápices (Héctor Olivera,1986)[320] é um filme reconhecido na Argentina. A professora Catalina narra que o usa com os estudantes e as estudantes, pois é uma forma de produzir identificação de quem está assistindo com o que é retratado, já que se trata de um filme sobre 10 adolescentes da cidade de La Plata, capital da província de Buenos Aires, sequestrados por suas atuações políticas. Sete ainda seguem desaparecidos. Jaquelina Bisquert Bisquert conta que alguns diretores de escolas pedem cortes das cenas de nudez do filme, o que é interessante, pois o problema, narra a professora, não é a tortura, mas sim a nudez, já que aparece o personagem de Pablo Dias pelado. Bisquert conta outros diretores nem permitem a exibição.

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

> El discurso que sigue vigente en el día de hoy, estuvo vinculado a los jóvenes víctima de la dictadura, jóvenes víctimas de Malvinas en otro lado, […] un concepto de la víctima. Y yo reivindicaba los conceptos

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

> de los luchadores, yo reivindico el partisano, la lucha, no reivindico como víctima, los reivindicó como luchadores, no como perejiles[321], indefensos, que no sabían dónde estaban, como chicos inocentes. […] eran parte de un proyecto, más jóvenes o menos jóvenes, eran parte de una cosa. Era una discusión enorme, la cual yo sí intervenía o trataba de intervenir. […] No trabajo con "La noche de los lápices" por eso, por una convicción, porque me parece que es ahistórica[322].

Rafael Cintra, em sua dissertação de Mestrado, convida-nos a levar em conta que o uso de filmes no ensino de história vai além de uma "ilustração de conteúdos" e se localiza em uma gama de intenções e proposições por parte dos professores. Uma delas é considerar os saberes pessoais dos professores, como é o caso de Julio Bulacio,[323] em que sua crítica ao La *Noche de los Lápices* está vinculada também à sua trajetória de vida na militância de esquerda. Não à toa, ele a vê como *ahistórica*, por não tratar de algo que, no seu ponto de vista, é fundamental: a identidade política:

> Sendo assim, compreendo que a opção pelo cinema é também um gesto que marca as identidades e as escolhas estéticas destes professores na construção do texto que são as suas aulas. Pela natureza epistemológica do conhecimento histórico, cujas reflexões culminam em uma narrativa, seja escrita, seja falada, podemos perceber a subjetividade dos professores na escolha dos recursos que elegem para contar o que pretendem contar, assim como a maneira como opera com ele e as questões que pretendem suscitar.
>
> Mesmo quando convidam os filmes para as suas aulas, não se trata de qualquer filme: trata-se daqueles com os quais os professores se identificam por algum motivo e se revelam eficazes para produzir os efeitos esperado sobre os alunos [...][324].

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

---

[321] Segundo a Real Academia Espanhola, é um signo de dignidade condecorada a alguém.

[322] BULACIO, Julio. Entrevista [...], em 31 mai. 2023.

[323] María Paula González, em seu livro *La historia reciente en la escuela : saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*, apresenta professores partilham da mesma visão que Julio Bulacio. Para ler sobre ver o capítulo 4 em González, María Paula La historia reciente en la escuela : saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2014.

[324] CINTRA, Rafael Monteiro de Oliveira. "*Hoje a aula vai ser um filme*": o cinema na tessitura dos docentes e na aula de História. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Professores, 2019, p .60

amplos, já que os museus tratarão de exemplos específicos, ligados ao que ocorreu naqueles locais.

5.4 Vamos pegar ônibus, ônibus de linha, metrozão e vamos embora

O título do item é parte da fala de uma professora brasileira sobre a operacionalização da visita ao museu. A pesquisa revelou não haver uma normativa quando o assunto é se deslocar até lá. Deslocar alunos e alunas da sala de aula para o museu é um desafio e depende das especificidades que moldam a cultura escolar de cada instituição. Isso quer dizer, são escolas que respeitam as jurisdições, os financiamentos (umas são públicas, outras privadas, outras dependentes de universidades públicas) e as tradições distintas. Por um lado, há uma imagem cristalizada de adolescentes descendo de um ônibus alugado na porta de um museu, por outro, o resultado das entrevistas propõe outra imagem.

Das oito entrevistas realizadas, quatro indicam o uso de transporte público como trem, metrô e linha de ônibus com estudantes de 16/17 anos. No caso brasileiro, com estudantes de 9º ano, 14 anos, as professoras citam a organização de ônibus privado. Esse recurso também é usado quando a escola está localizada distante do museu, em outra cidade, como é o caso de Gabrieli e de Catalina.

O fato de haver uma burocracia grande para realizar as visitas foi outro ponto recorrente nas entrevistas realizadas. Elas fazem menção à questão da responsabilidade civil. Mesmo com a autorização dos familiares, se algo "saísse" errado com algum estudante, a culpa recairia sobre os docentes. As docentes e o docente comentaram que alguns colegas não realizam visitas justamente por essa razão.

María Paula González (2014), ao pesquisar sobre o ensino da última ditadura na escola, apresenta formas de pensar as *atmosferas de transmisión,* termo que inaugura para se referir às práticas e possibilidades que envolvem toda a comunidade escolar em torno do passado recente. Gozales aponta quatro formas de sistematizar a maneira como a escola enfrenta esse tema: *Rechazo*, quando a instituição repele, pune ou adverte o tema da história recente, muito vinculado a reclamações de familiares; *Omisión*, não há queixas, por não se abordar ou não se falar; *Rutina*, em que as escolas, sobretudo aquelas ligadas a efemérides de memória argentina sobre o tema da última ditadura (24 de março e 16 de setembro), realizam atividades de maneira formal, fazem por fazer; e *Aliento*, em que as escolas apoiam iniciativas e que jovens são ativos.

Aproximando os resultados de González aos desta pesquisa, entendo que as culturas escolares em que as docentes entrevistadas atuam se enquadram na categoria *aliento*, que em tradução livre, seria algo como "um respiro, ou encontrar paz, serenidade". No entanto, em alguns trechos das entrevistas foi possível mapear tensões.

Vejamos o caso de Verónica Rafaelli. Segundo ela os colégios privados não são tão adeptos da ideia de saídas educativas e dos temas que envolvem a memória da última ditadura. Em um colégio estadual, *Escuela em educación técnico professional em enseñanza agropecuária y agroalimentar*, dependente da *Faculdade de Ciencias Veterinarias de la UBA*, em 2015, ela propôs ir à ESMA, e o diretor à época não deu seguimento à proposta por ser, segundo ele, muito complicado. No segundo ano, ela conta que comentou com um coordenador de outro colégio [Colégio Nacional de Buenos Aires] sobre a ideia e ele a apoiou e deu certo. Anos depois, esse diretor que não aceitou passou a aceitar, segundo ela, pois "o consenso social era outro". Vilma registra, ainda que timidamente, algo nesse sentido: em algumas ocasiões, em escola municipal, não encontrou apoio institucional para realizar as visitas.

Por outro lado, grande parte dos docentes tem apoio de coordenadores e diretores. Cabe ressaltar também que as tradições das instituições são importantes, o Colegio Carlos Pelegrini, onde atua Julia Bulacio, é um exemplo disso. Nos anos 1990, passou por uma reformulação, voltando-se para uma proposta mais humanista, dando protagonismo aos centros estudantis, assim como uma valorização docente. Ou seja, cria-se no colégio uma valorização democrática, que facilitou práticas como a ida ao museu. Lucinéia Guerra, por sua vez, narrou sobre os anos do *Currículo é Cultura* em que havia uma promoção, com financiamento de ônibus, por parte das diretorias de ensino, para visitar museus. Por vezes, conta a professora, a escola escolhia os lugares para serem visitados, mas, por sua boa relação com a diretoria e pela sua prática em sair da escola, a diretoria já considerava os museus que a professora visitava com cada série. Fora do âmbito público, isto é, em escola privada, Sonia Brandão registra o apoio da gestão escolar em seu projeto de visita ao museu, o que, para ela, é fundamental na prática docente.

A estrutura para organizar uma saída não depende exclusivamente de saberes docentes. Ela envolve também uma *atmosfera de transimisión* que valide essa prática. As entrevistas e as fichas de avaliação de visitas educativas, arquivados no Memorial mostram a importância de outros docentes envolvidos em visitas. Lucineia Guerra chega a dizer algo sobre isso, ao confessar: "eu não posso só eu ocupar todas as saídas, pois se

não deixo espaço para outro professor, ele boicota a minha"[325]. É comum, quando se trata de saída para museu, que outros docentes utilizem a justificativa de que "não posso perder aula", para o impedimento de saídas extraturno. Saídas como as que foram apresentadas aqui são complexas e exigem, pelo menos, que os estudantes e as estudantes fiquem um período inteiro fora da escola. Esse aspecto revela a necessidade de negociação com dirigentes e com colegas e familiares.

***

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

Neste capítulo, portanto, busquei apresentar os objetivos e as intenções que envolvem a visita. Os capítulos seguintes discorrem, agora, sobre os docentes nos museus e suas experiências nesse espaço. No último capítulo desta tese, farei ainda uma retomada do conjunto de professoras e professor para discutir, dessa vez, os efeitos após a visita.

[325] GUERRA, Lucineia. Entrevista [...], em 22 set. 2021.

6 "Vocês sabem onde estão?":

As visitas escolares no *Museo Sítio de la Memoria ESMA* (Arg)

Essa é uma frase[326] recorrente ao receber os estudantes para iniciar as visitas ao *Museo de la ESMA*[327]. Ela é usada com frequência, especialmente antes dos grupos entrarem no edifício. Em alguns casos, também é utilizada para iniciar o diálogo com os estudantes na sala "Contexto Histórico". Nas últimas visitas observadas, já se esperava o momento em que essa frase seria proferida[328]. É por essa razão que ela nomeia o capítulo, pois é uma espécie de chave das visitas, que abre o universo que o museu tem a oferecer. "Vocês estão no Casino dos Oficiais, onde funcionou na Escola Mecânica da Armada um dos maiores centros clandestinos da última ditadura". Essa era a resposta dos guias, localizando o tema do museu no espaço e no tempo.

A análise desenvolvida neste capítulo está baseada nas observações que fiz de visitas escolares ao museu, por meio de trabalho de campo. A antropóloga Elise Rockwell[329], ao refletir sobre a etnografia, afirma que o trabalho de campo permite **documentar o não documentado**. A etnografia é aqui entendida como procedimento de observação e análise. Rockwell (2009) propõe considerações que são fundamentais para a produção e análise do material documentado. Em primeiro lugar, o reconhecimento do impacto do observador. Tendo em mente esse aspecto, minha postura durante as observações foi a de causar o menor impacto possível, sempre me localizando no final do grupo. Por uma escolha institucional[330], eu não fui apresentado aos grupos como observador. Então, nos primeiros momentos da visita, encontrava maneiras de me

---

[326] Este capítulo é baseado em observações de campo e tem como suporte duas entrevistas com guias do museu. Por essa razão, se verá que as descrições do que ocorreu ao longo das visitas estão em língua portuguesa, por se tratar de um olhar de um pesquisar brasileiro sobre o que ali estava ocorrendo e sendo dito, e não uma descrição fidedigna. As entrevistas com os guias estarão em espanhol por se tratar de um documento gravado, em que é possível de ser reproduzido, mantendo a lógica que a tese vem apresentando com as entrevistas: transcrição na língua original.

[327] Assim será chamado a partir de então.

[328] A antropológa Elsie Rockwell, em suas concepções sobre etnografia aborda que para saber o quanto é suficiente em se observar, é necessário ser medido por identificar padrões que, inicialmente, não foram percebidos. A frase eleita como título é estrutural, e somente a partir da terceira/quarta visita é que fui a compreendendo como tal.

[329] Rockwell, E. *La experiencia etnográfica*: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires, Paidós, 2009.

[330] As questões institucionais que impactaram na pesquisa serão tratadas mais adiante.

apresentar para que os professores pudessem reconhecer o "estranho" [331] que os acompanhava com papel e caneta na mão.

Sob essas condições, registrar o que fosse de interesse público foi o procedimento adotado para as observações: anotei e me ative a aspectos importantes para minha pesquisa. Durante o trabalho de campo, havia eventos que atravessavam o observador de inúmeras formas, no entanto, o movimento de voltar ao foco da observação era realizado sempre: a forma como os guias construíam a visita e os modos de participação de estudantes e docentes.

Há ainda uma terceira consideração na esteira do que diz Rockweel sobre o processo de observação:

> Al inicio, podemos tener cosas claras, categorías seguras; se trata de descubrir cuáles son y volverlas un poco más confusas, para poder empezar a reconocer **lo que no conocemos**. Esto último es clave: reconocer lo que uno mismo no comprende, hacerse preguntas. Si se parte de ahí, empieza a adquirir sentido la experiencia de campo, y esto guía las decisiones logísticas y orienta la mirada[332].

A experiência etnográfica permite desnaturalizar o que é observado, reconhecer o que, inicialmente, não se conhece. Há, no início da observação, elementos previstos, talvez pela aproximação com o que já se conhece. Contudo, isso não impede que sejamos surpreendidos pelo tema e percebamos suas as peculiaridades. Ao observar mais de uma visita, foi sendo possível compreender que há elementos interessantes, os quais não eram possíveis de serem reconhecidos anteriormente, como, por exemplo, a perspectiva de gênero. Dessa forma, as referências de Rockwell contribuíram para refletir sobre os dilemas éticos postos frente a uma realidade nova, sobretudo em outro país.

Inicialmente, nas primeiras semanas, realizei visitas espontâneas com o objetivo de me familiarizar com os conteúdos do museu. Li os painéis da exposição. Assisti várias vezes os vídeos que eram exibidos. Do mesmo modo, assisti repetidas vezes os vídeos que apresentavam trechos das pessoas testemunhando na Justiça. No início de novembro de 2022, observei duas visitas escolares com os mesmos objetivos, isto é, reconhecer o percurso e me familiarizar com ele.

Após esse período de adaptação, a primeira visita que acompanhei, com a finalidade de observação para a pesquisa, ocorreu em 11 de novembro de 2022. No total,

---

[331] *Ibidem,* p.49.
[332] *Ibidem*, p.56.

acompanhei dez visitas[333]. Optei por seguir diferentes guias. Rockwell lista verbos que traduzem a condição de quem observa, e que retratam, de certo modo, as sensações que me atravessaram. São eles: Perdido, confundido, comovido, cansado, sentindo, tratando de perceber tudo, percebendo a si mesmo, atento ao sentido, memorizando, formulando perguntas, negando o que vê e o que escuta, recordando, associando, antecipando, reflexionando, interpretando, estruturando, classificando. Destaco que realizar a observação em outra língua intensifica o cansaço e, consequentemente, demanda mais atenção. Esse cansaço ainda se intensifica, pois não se tratava apenas de fazer descrições do que eu observava, mas especialmente de estabelecer relações entre as observações e construir interpretações do que eu via e sentia.

No trabalho de campo, foram anotados os tópicos que estruturam as falas dos guias[334] e os comentários que surgiram de docentes e estudantes. Ao final da visita, abordei o professor ou a professora para conversar sobre as motivações para ir ao museu. Do mesmo modo, convidava para uma entrevista sobre a relação entre o ensino da história e a visita ao *Museo de la ESMA*. Somente uma professora aceitou conceder a entrevista. Cada observação gerou um **relatório de visita** com as informações sobre a escola, o detalhamento do que ocorreu e o registro de **comentários significativos**.

Construí um modelo que representa o roteiro das visitas que acompanhei. A primeira parte do capítulo está baseada neles:

FIGURA 38 - ROTEIRO DAS VISITAS GUIADAS.



FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

[333] Para facilitar a leitura, ao fim do capítulo, numerei as visitas de 1 a 10, e informei a data em que elas ocorreram. Elas serão tratadas por número.
[334] O Museo Sítio de Memoria Esma nomeia de guias os trabalhadores que realizam as visitas.

O acompanhamento das visitas escolares ao *Museo de la ESMA* ocorreu entre os meses de novembro de 2022 e maio de 2023. As dez visitas que acompanhei tiveram a duração de 1h30 a 2h15. Inicialmente, havia um desafio linguístico. A adaptação inicial ao país demandou um esforço redobrado para que eu compreendesse as intervenções dos estudantes, que muitas vezes falavam baixo ou rápido demais, marcas da adolescência. Ao longo dos meses, compreendendo mais o linguajar estudantil e coloquial da Argentina, a observação das visitas escolares passou a ser mais tranquila.

Rockwell (2009) lembra que a etnografia em localidades com língua distinta sempre ocasiona perda de alguns significados. Para qualificar esses desafios de linguagem, alguns exemplos são ilustrativos. O uso de *pibes*, em referência a jovens; *qué se yo*, usado para *sei lá* ou *entre outras coisas*; *tipo*, que seria um uso para referenciar um homem, por exemplo, *eses tipos usavan distintas estratégias para el secuestro.*

No aprendizado da língua em ambientes formais, como foi o meu caso, usualmente é ensinado o espanhol da região de Madri ou de Andaluzia, da Espanha, registros que têm diferenças com o espanhol falado na Argentina. O uso de *vos* ao invés de *tu* é uma delas. Outro elemento da linguagem que incorreu, inicialmente, em um desafio é *xeísmo*. A cidade de Buenos Aires, e outras localidades da Argentina, usam o som de *x* para o *ll*, que na Espanha tem, para nós brasileiros, o som de lh. Um exemplo é *ellos* ser pronunciado como *exos*.

Um outro aspecto interessante sobre a observação em língua espanhola ocorreu em outro museu. Em 3 de maio de 2023, ao observar uma visita escolar no *Museo de la Memoria,* na cidade de Rosário, na província de Santa Fé, fui apresentado pelos educadores[335] como brasileiro que realizava uma pesquisa na Argentina e, por isso, acompanharia o grupo. Ao final, um garoto se aproximou e perguntou: "você anota em português ou em espanhol?*"* A questão me possibilitou revisitar o caderno de observações e refletir sobre esse aspecto. Na grande maioria, as anotações, do ponto de vista mais factual, sobre o que eu observava, eram feitas em espanhol. Já os comentários mais reflexivos, em português. Dessa forma, a experiência de observar requeria atenção redobrada, revisão das anotações e diálogo com os guias após a visita, quando houvesse alguma dúvida sobre algo que não pude entender.

[335] O Museo de La Memoria, de Rosário, nomeia os trabalhadores da parte educativa como educadores, partindo de concepções da área da Pedagogia.

Os episódio do garoto e de acompanhar a visita no *Museo de la Memoria*, em Rosário, foram possíveis, pois, como parte da metodologia da pesquisa, busquei, nos meses de março e abril de 2022, conhecer o trabalho de visitas guiadas em outros espaços museológicos na Argentina. Entrei em contato com os respectivos lugares para apresentar a pesquisa e solicitar a observação da visita guiada feita com o público escolar. Pude acompanhar escolas e observar características que os aproximavam e os diferenciavam das ocorridas na ESMA.

Na província de Santa Fé, 300 quilômetros da capital, visitei o *Museo de la Memoria* e o *Espacio de Memoria - Ex Centro Clandestino de Detención Servicio de Informaciones*, ambos na cidade de Rosario. Na cidade de Córdoba, visitei o *Espacio de La Memoria "La Perla"*, distante 690 quilômetros da capital. Em Mendoza, localizado na região andina, acompanhei uma visita ao *Espacio de la Memoria Ex D2*, que está a mais de 1000 quilômetros de Buenos Aires. Visitar outros espaços me permitiu estabelecer uma estratégia comparativa bastante positiva, pois pude desenvolver um olhar em perspectiva, que contribuiu para entender as questões gerais que perpassam os espaços. Além disso, essas visitas ajudaram a compreender melhor as especificidades da ESMA. No caso brasileiro, não há outros espaços equivalentes ao Memorial da Resistência como parâmetro para perceber o que são questões nacionais e locais.

As visitas observadas foram realizadas por/com estudantes do último ano da secundária, por ser, acredito, um conteúdo indicado nos currículos argentinos. Das 10 visitas observadas, sete foram organizadas por professoras ou professores de história, uma pela professora de literatura, outra na área de geografia e uma organizada pelo programa *Generación Museo*[336]; oito são escolas públicas; três escolas são da capital e as outras sete são de outras cidades da província de Buenos Aires, distantes até 100 quilômetros, há uma escola que se localiza a 500 quilômetros da capital e outra a 200 quilômetros; oito visitas foram organizadas por professoras, indício que chama atenção uma maioria

[336] Criado em 2021 pela Secretaria de Patrimônio Cultural, subordinada ao Ministério da Cultura, o programa tem por objetivo organizar visitas a museus com grêmios estudantis. Professores não participam das visitas, e essas não são relacionadas ao currículo escolar. Os museus são escolhidos pelos funcionários a frente do projeto. A proposta caminha para o empoderamento da juventude por meio dos museus. Em 2022 foram atendidos jovens de 17 municípios de Buenos Aires, em que se escolheu 13 museus para serem visitados. O responsável pela visita de 19 de maio de 2023 informou que o projeto será encerrado em 2023, pois não há previsão de verba para ele no orçamento da Nação para 2024.

docente feminina na organização de visitas a esses museus; duas visitas eram parte do projeto *Jóvenes y Memoria*[337].

6.1 O edifício segue falando

As diferentes camadas históricas que atravessam o edifício são postas em evidência nas visitas. No geral, compreendi que a fala dos guias está estrutura para pensar o monumento histórico como um documento. Há uma intenção em não apenas dizer sobre o funcionamento do centro clandestino, mas também apresentar as temporalidades que atravessam o prédio: (1) centro clandestino, de 1976 a 1983; (2) intervenção em 1979; (3) conversão em prova judicial, a partir de 1983 e, por fim, a (4) transformação em museu em 2015.

A recepção das visitas segue uma dinâmica que não se altera muito entre os guias. Estudantes e docentes são recepcionados na entrada do museu, os guias iniciam a conversa informando as regras de visitação, pedindo para tomarem cuidado com as paredes, lembram aos estudantes que a visita está ocorrendo em um lugar que é uma prova judicial. Esse aspecto é reforçado ao longo do percurso tanto pelos guias como em cartazes no museu.

Um tema enfatizado nas abordagens iniciais da visita era o fato do *Casino dos Oficiales* ter sido, ao mesmo tempo, um lugar que abrigava o dormitório dos oficiais e a casa do militar chefe e um centro clandestino, em que existia pessoas sequestradas, torturadas e mortas. Alguns dados são apresentados sobre a clandestinidade: houve 5 mil vítimas, que eram compostas por secundaristas, políticos, membros da igreja e sindicalistas. Foram 250 sobreviventes, 30 crianças nascidas na ESMA (dos 132 netos encontrados, 12 nasceram na ESMA). Em algumas visitas, esses dados são apresentados após o vídeo introdutório.

A primeira sala a ser visitada é onde se exibe o vídeo inicial. É recorrente que se conte que ali era um espaço de diversão, com um bar, para jogar baralho e bilhar. Todos os guias pediam que os estudantes vissem a marca da existência desse bar no teto e no chão, localizada próxima a porta de entrada da sala, onde oficiais se serviam e tomavam

[337] Em 2002, o programa *Jóvenes y Memoria* foi criado pela Comissão Provincial da Memória da Província de Buenos Aires. Ele tem como seu público escolares, organizações sociais, políticas e culturais. A proposta é a proposição de um trabalho de pesquisa a respeito de uma memória do presente, vinculado ao respeito aos direitos humanos. No mês de novembro, os projetos são apresentados para todos os que participam do projeto para que debatam e troquem ideias e percepções.

bebidas. Na oitava visita observada, a professora de história perguntou se os sobreviventes passavam ali, o guia respondeu que os testemunhos não falam desse lugar.

Os guias sempre afirmam que o edifício está da mesma maneira que a Marinha entregou ao Estado, em 2004. Nesse aspecto, chamam atenção para o fato de que as condições do edifício se referem também aos usos feitos de 1983 a 2004, momento em que o lugar não era nem espaço de repressão, nem de uso museológico. Sabe-se que ficou vazio, sem desempenho de qualquer função institucional no período.

Dizer que o **edifício segue falando** é algo corriqueiro entre os guias, uma frase potente proferida em suas falas durante a visita. Normalmente, ela é dita quando se trata das modificações arquitetônicas feitas pelos militares, em 1979. Modificações realizadas em função da visita da Comissão Interamericana de Direitos Humanos,[338] ocorrida em meio a denúncias no âmbito internacional, realizadas por familiares de desaparecidos e por exilados políticos no exterior. **Seguir falando** significa que, apesar das tentativas dos militares para esconder evidências, ao longo do tempo elas foram sendo reveladas.

Há dois espaços em que esse tema é tratado: no *hall* de entrada e no segundo andar. Conta-se, no *hall* de entrada, sobre a desativação da escada que dava acesso ao porão (*Sótano*). No segundo andar, os guias pedem que os estudantes vejam a mancha na parede. É explicado que, com o passar o tempo, após a retirada do equipamento, começaram a aparecer manchas causadas pela umidade. No porão (*Sótano*), há um buraco na parede em que se vê marcas do elevador que conectava os demais andares do edifício. Os guias mencionam que os sobreviventes, no período das alterações no prédio, ficaram alguns dias na conhecida Ilha do Silêncio, na cidade de Tigre, na província de Buenos Aires.

No *hall* de entrada, em algumas visitas ocorreram diálogos entre os guias e os estudantes que permitiram compreender o que acontecia no local no passado ditatorial. Na sexta visita, a guia Belen pergunta aos estudantes: "O que contam os sobreviventes sobre o que ocorreu aqui?" Os estudantes respondem: "sobre o número, sobre o sequestro e sobre o encapuzamento". A guia diz: "se eles não podiam ver, como sabiam onde estavam?" Uma aluna diz: "pelo chão, pois olhavam por baixo." Assim a guia aproveita a resposta e explica sobre o papel dos sobreviventes na reconstrução do prédio. Em seguida, ela conta sobre as modificações de 1979. "Por que eles fizeram isso?" Pergunta

[338] Em 2019, houve a exposição temporária *1979-2019 - la visita de la CIDH. El ocultamiento de la ESMA. La verdad se hace pública.* A partir de testemunhos inéditos, exibição de objetos e de documentos, a exposição apresentava como o Grupo de Tarefas criou estratégias para ocultar indícios da atividade repressiva dentro do Casino.

ela. Uma estudante responde: “para apagar as evidências”. Na quinta e na oitava visita ocorreram episódios similares, o guia Nahuel pergunta aos estudantes o mesmo que Belen: “por que modificar o prédio?” Uma aluna diz: “Para que os testemunhos percam a validade”. O diálogo com os estudantes ocorreu em outras visitas, mas também existiram guias que preferiram dizer diretamente a intenção da modificação de 1979.

Outro tema que envolve o edifício é a relação que ele possuía com os demais espaços de formação da Marinha no período. Nas quinta e oitava visitas, houve um tempo maior para tratar das atividades da escola de formação da Marinha e sua relação com o prédio. Isso se deu por conta de questionamentos dos estudantes e professores. Na terceira visita, a professora de história pergunta ao guia: “era possível que alguém não soubesse o que se passava aqui?”[339]. Na oitava visita, outra professora de história pergunta: “Havia pessoas que dormiam aqui e não sabiam?” Os guias administram esse tema mencionando que não é possível afirmar, mas sempre deixam “no ar” a seguinte reflexão. Essas escadas conectavam dois lugares, o das torturas e o do aprisionamento dos sequestrados. Considerando o número expressivo de prisioneiros, seria possível haver alguém que não soubesse ou não tenha visto nada? Na terceira visita, houve uma explicação maior desse tema, pois a professora de história levantou a hipótese de que poderia haver receio e medo por parte de quem sabia o que ocorria. Logo, podiam não querer falar sobre isso. Na oitava visita, um aluno sinaliza o mesmo que essa professora. No geral, os guias explicam que havia um muro que isolava a escola do Casino[340], criando uma separação, uma independência do Casino em relação ao restante da ESMA.

6.2 Os testemunhos

Ao longo do percurso, os guias reafirmam que a exposição é composta por grande parte do que os sobreviventes testemunharam nos julgamentos. Um exemplo é quando se aborda sobre o Mundial de 1978 e a relação com o futebol. Esse tema não é tratado nos

[339] Na entrevista com as docentes argentinas, apresentadas no capítulo 5, três apontam os estudantes perguntavam a elas durante ou depois das visitas.

[340] Em minha participação na I Jornada dos Museus históricos da Argentina, em San Nicolás, em 02 de junho de 2023, na província de Buenos Aires, no intervalo das apresentações, após minha fala sobre as visitas escolas na ESMA, fui abordado por um homem. Ele elogiou os apontamentos que tratei sobre a Esma. Ao longo da conversa ele me contou que é um sobrevivente das Guerras da Malvinas, de 1982, vive em San Nicolás, e está abrindo um museu sobre a guerra. Me contou que foi a escolas contar sobre a guerra. Nesse momento, perguntei qual a formação dele, e ele me confirmou o que imaginei: *Servi pela Marinha, sou formado pela Esma*, respondeu. Das muitas dúvidas que eu tinha para sanar, fui tomado pela inquietação dos professores: *Vocês, alunos, sabiam sobre o que passava ali?* Ele me contou do muro e sabia que havia atividades para educar pessoas no Casino, mas não falavam sobre isso.

vídeos testemunhais, embora esteja presente nas falas dos guias. Eles citam, por exemplo, que sobreviventes, vestidos com camisetas da seleção argentina, foram levados pelos militares ao Obelisco, região central e de aglomeração dos argentinos, que serviu como lugar de comemoração da conquista da Copa do Mundo. É comum que façam menção ao fato de que sobreviventes suspeitavam estarem na ESMA em decorrência dos sons de torcidas. É importante mencionar que a ESMA localiza-se próximo do Monumental, estádio do River Plate, que também sediou jogos do Mundial de 1978.

No capítulo 4, foram apresentados os dispositivos audiovisuais para projetar os testemunhos na exposição. Das visitas observadas, é notável que o vídeo-testemunhal da *captucha* é o mais trabalhado pelos guias, ainda que de diferentes formas. Há guias que solicitam que os estudantes assistam todo o vídeo, outros destacam trechos e existem os que os deixam livres para ver o vídeo ou ler os painéis. As estratégias para assistir o vídeo têm relação direta com o tamanho do grupo. Grupos grandes não têm como assistir todo o vídeo, devido a pequena dimensão do espaço. Um fato emblemático é que, seja qual for o ambiente, quando os guias deixam os estudantes livres, a grande maioria escolhe assistir os vídeos. Isso ocorre na *Capucha* e no porão (*Sótano).* Na terceira visita, ao assistir o vídeo sobre a *Capucha*, uma aluna faz comentou com a professora: "Profe, isso é muito forte". A professora responde: "sim, e é por esse motivo que vocês têm que vir aqui."

Os testemunhos podem ser entendidos, nas visitas, como ilustrações e fontes de informação. Se o edifício é tratado como documento e evidência, levando a uma reflexão sobre os seus usos ao longo do tempo, os testemunhos têm um outro tratamento. Não se aborda, por exemplo, que os vídeos são montagens de dois julgamentos distintos, também não se difere os momentos de cada julgamento. Percebo que as falas dos guias sobre a *Capucha* são as que estão nos vídeos e nos painéis. Isso se repete em outras salas.

Nas visitas, em geral, ressalta-se o papel dos testemunhos na reconstrução da dinâmica do prédio durante a ditadura[341]. Ainda nesse caminho, os guias abordam sobre Pacto de Silêncio nos tribunais, em que os militares não disseram nada sobre nenhuma ação ocorrida nos locais clandestinos ou não deram qualquer explicação sobre o funcionamento e estrutura da repressão.

[341] No Espacio de la Memoria "La Perla", em Córdoba, o educador Matías, aborda com os grupos escolares esse tema com uma perspectiva singular. Ele chama atenção sobre o processo de revitimização que ocorre quando há o silêncio por parte dos perpetradores. As vítimas são convidadas a reviver o processo de dor e violência para que a justiça possa reconhecer e compreender as estratégias usadas pelos perpetradores. A visita que acompanhei ocorreu em 13 abr. 2023.

6.3 Conceito

É perceptível que as visitas têm uma grande preocupação com o vocabulário sobre a repressão na última ditadura, que, de certo modo, está em sintonia com as pesquisas acadêmicas sobre o tema. Dos conceitos e termos tratados, são comum o terrorismo de Estado, o crime político, a subversão, o grupo de tarefas, o centro clandestino e a desumanização.

Para inserir o conceito de terrorismo de Estado, é comum que o guia, na sala do contexto histórico, pergunte aos estudantes o que entendem por isso. Geralmente, esse conceito é introduzido após o vídeo. Percebi que as respostas variam, especialmente se a turma já teve ou não o contato com o tema. No geral, sempre é mencionado pelos alunos ter medo do Estado. Na primeira visita, o conceito surgiu de um aluno quando o guia perguntou o que eles sabiam sobre o tema tratado no museu. Na fala dos guias, é perceptível que o terrorismo de Estado é o conceito-chave da visita, pois os demais termos são mobilizados e enfatizados para caracterizar o papel do Estado na ditadura. No período de observação, algumas menções diferentes para essa resposta foram: abuso de poder, violar direitos, fazer o que quiserem, não serem punidos.

Os guias caracterizam terrorismo de Estado como o controle de todas os aspectos da vida social, política e econômica por parte dos militares, o que permite sequestrar, torturar e assassinar pessoas de maneira indiscriminada. Essas ações impactavam a sociedade, que convivia com o medo da repressão. Em linhas gerais, é essa a definição. Na quinta visita, a professora de história intervém após a explicação da definição pelo guia, dizendo: “Se não sou punido, não tenho medo”. A fala da professora contribuiu com a definição dada pelo guia. Além disso, acrescentou que os militares não tinham punição pelo fato de serem os mesmos que puniam os contrários a ditadura. Dessa forma, a professora articula o sentido de medo de maneira a ampliá-lo: “a sociedade sentia medo, mas os militares não.”

A definição de centro clandestino está sempre acompanhada da explicação sobre terrorismo de Estado. No geral, os guias explicam que seria um lugar “não oficial” em que militares usaram para tortura, sequestro e desaparecimento. A primeira característica citada é o fato de a ESMA estar localizada em uma grande avenida de Buenos Aires, onde passam carros, ônibus e pessoas. No geral, os guias articulam a localização com a ideia de terrorismo de Estado, pois os militares usaram centros clandestinos que não eram escondidos, localizados, muitas vezes, estão no espaço urbano.

Dois centros clandestinos são citados nas visitas, pelos guias, pelos alunos ou pelos professores e professoras: o *Campo de Mayo*, na província de Buenos Aires e *La Perla*, na província de Córdoba. Isso se dá pela quantidade de pessoas presas nesses lugares, que os tornam mais reconhecidos. Os guias mencionam ter existido mais de 700 centros clandestinos, e que há informações no museu que apontam para 600 centros. Os guias contam que o museu foi inaugurado em 2015, desde então as investigações avançaram, por isso a existência de discrepância entre os números.

Na oitava visita, o guia explica para os estudantes que embora haja particularidades entre os centros clandestinos de detenção, uma estrutura se repete: sequestrar, torturar e desaparecer. Alguns guias mencionam que outros centros também viraram espaços para visitação a partir de 2004. Em duas visitas, docentes mencionam que os estudantes tinham visitado um outro centro clandestino no ano anterior, um deles foi o *Olimpo*, na cidade de Buenos Aires. Três, dos oito guias, apresentaram o mapa da localização dos centros clandestinos, na sala ao lado do contexto histórico.

Ainda nesses primeiros momentos da visita, são mencionados o que é subversão e crime político: seriam pessoas com pensamentos e ações que vão contra o Estado. Os exemplos comuns são: secundaristas, políticos, membros da igreja e sindicalistas. Não raro, os guias mencionam os números de operários que são apresentados no vídeo introdutório, como sendo considerados subversivos.

A exposição do museu aborda superficialmente, sem grandes menções, os posicionamentos ideológicos das vítimas da repressão, como guerrilheiros armados. Os guias fazem o mesmo. O tratamento dado ao tema da subversão é amplo se comparado a outros, como, por exemplo, o das modificações no prédio e o do terrorismo de Estado. As falas dos guias conduzem a pensar que qualquer um que estivesse andando na rua poderia ser sequestrado. Ou seja, recorrentemente, o detalhamento de sequestros ocorre sem que se explique, de maneira clara, as questões ideológicas que os motivaram.

Um episódio, ocorrido na nona visita, esclarece esse ponto. O professor de história, na seção onde funcionou o *Pañol* e a *Pecera*, observa que o lugar está muito poluído de painéis e sugere que deveriam deixaá-lo mais livre para que os alunos pudessem melhor imaginar o que aconteceu no local. O guia responde: “aqui foi pensado assim, existem discussões grande sobre o que fazer com os lugares, as madres queriam aqui cheio de flor para celebrar a vida onde significou a morte, militantes que abordasse sobre os projetos ideológicos. A gente escolheu tentar ser o mais neutro possível”. O guia falar “a gente” é

bem interessante. Não há uma diferença entre a exposição e a fala do guia. Aqui ele assume o lugar institucional do museu.

Se não há clara menção às convicções ideológicas das vítimas do terrorismo de Estado, em sentido inverso, os guias tratam de enfatizar bastante a **desumanização** das vítimas, como forma de destacar as violações de direitos humanos. Dos oito guias, seis usam esse termo para caracterizar o que ocorria nos espaços da *Capucha*, *Pañol* e *Pecera*.

Na visita de 31 de maio de 2023, antes de subir para a *Capucha*, o guia perguntou: "Quando se fala de Direitos Humanos o que vocês entendem?". Os estudantes responderam: saúde, educação, alimentação, trabalho, liberdade, vida. O guia ainda solicitou que falassem mais para chegar aonde ele gostaria, que era a questão da identidade, mas os estudantes não mencionaram o tema. Então ele seguiu nessa linha de raciocínio: "o que vamos conhecer é o processo de desumanização, onde os sequestrados passam a ser números".

No geral, essa abordagem visa destacar a crueldade no tratamento dado aos sequestrados. Há uma ênfase na violência sexual contra as mulheres, uma sensibilização em torno do nascimento, da apropriação de recém-nascidos e da morte de suas mães. A desumanização também é caracterizada pelos guias como o trabalho intelectual forçado, a permanência com os olhos vendados, a forma de manter os sequestrados dormindo no chão, o roubo dos bens materiais das pessoas que eram sequestradas[342].

Na dinâmica da visita, o processo de desumanização fica claro na *Capucha* e nas salas sobre o nascimento dos bebês. Nesses lugares, os guias conseguem tratar melhor o tema. Das visitas observadas, o *Pañol* e a *Pecera* são os locais onde não se tem tanta atenção dos estudantes. Isso porque, ao chegar nesses locais, a visita já tem mais de uma hora, o que leva os alunos a ficarem cansados. Outro motivo é a disposição dos espaços, que dificulta o posicionamento do grupo de maneira coesa nos corredores.

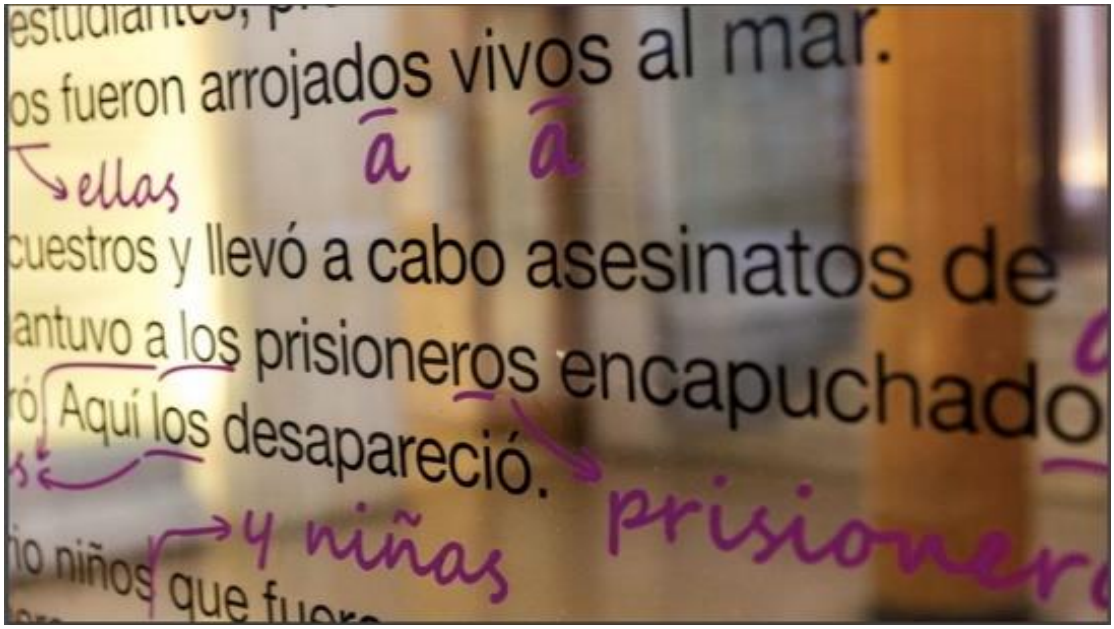
6.4 Ser mulher na ESMA

Na abordagem da desumanização, a condição feminina ganha um espaço expressivo em algumas visitas, mesmo sendo citada em todas. Para tratar desse tema, é importante mencionar a exposição temporária *Ser Mujeres en la ESMA. Testimonios para volver a mirar*, inaugurada em 2019, que teve como objetivo revisitar testemunhos dos julgamentos de 1985 e 2010. Além de uma exposição temporária, houve uma intervenção

[342] Esses temas foram tratados e explicados no capítulo 01.

nos painéis da exposição de longa duração, acrescentando pronomes e palavras no feminino, assim como testemunhos de mulheres sobre determinada parte do museu. Isso foi feito “à mão”, com uma caneta na cor roxa. Ao ler o painel, vê-se que houve essa intervenção.

FIGURA 39 - Painel de apresentação do museu - Hall de Entrada.



FONTE: República Argentina. Ser mujeres en la Esma II: tiempos de encuentro. Secretária de Derechos Humanos: Buenos Aires, 2022, p.4.

Na segunda visita, ao chegar na *Capucha*, o guia reservou 10 minutos para que os estudantes ficassem livres para ler os painéis ou assistir o testemunho. Um grupo de cinco meninas, por exemplo, ocupou-se da leitura dos painéis com as intervenções durante todo o tempo. Não consegui ouvir o que elas conversavam, pela distância, no entanto, observei que elas apontavam para as intervenções em caneta roxa. O painel tratava sobre violência sexual. O mesmo grupo de meninas se emocionou, chorando e demonstrando expressões de tristeza, na sala sobre as mulheres grávidas e os casos de netos recuperados.

“Quando se era mulher o trato com a sequestrada era diferente quando se era homem, ou seja, mais violência”, disse uma professora de história, durante a quinta visita. Ela complementa dizendo que, pelos testemunhos de sobreviventes, sabe-se que a violência exercida era para que as mulheres fossem “boas”, ou seja, obedecessem e não se voltassem contra a ordem militar. Na ocasião, o guia comentava sobre a violência sexual às mulheres. A partir da fala da professora, o guia disse que a luta feminista foi importante para que as sobreviventes entendessem que a violência sofrida não era

"natural". Em outras visitas, esse aspecto também é mencionado, tanto é que, em 2020 houve condenações de militares por violência sexual cometidas na ESMA.

Na oitava visita, uma aluna pergunta se há mais homens desaparecidos do que mulheres. O guia disse não haver uma métrica, mas explana sobre a especificidade da violência sobre as mulheres: violência sexual e o nascimento de bebês no cativeiro. Nesse sentido, outra menina perguntou se as grávidas tinham direito de acompanhamento de alguma outra mulher durante o parto. O guia respondeu que a estrutura de poder era toda realizada por homens, e quem faziam os partos eram médicos.

Na nona visita, quando o guia liberou os estudantes para visitar as salas, observei que eles não ficavam muito tempo naquela que envolvia o tema das grávidas e da luta das avós. Era um grupo de 13 pessoas, 10 meninos e duas meninas. Nesse momento, uma menina ficou o tempo todo em uma sala com a professora. Isso me chamou atenção. Ela lia uma carta que uma mãe foi obrigada a escrever para a família sobre o nascimento de seu filho. A aluna se dirige à professora, que lia outros painéis, e diz indignada "isso é mentira". A professora então diz que tudo é real, que realmente aconteceu. Ela então responde: "não, é mentira o que está escrito na carta" — e aponta para a carta — "a mãe está dizendo que seu filho nasceu em uma clínica e isso é mentira". A professora não respondeu nada. A garota continuou na sala por mais algum tempo.

Outro grupo, no mesmo dia, na parte da tarde, antes de entrar nas salas que tratam das mulheres grávidas, recebeu do guia a informação de que Masera chamava essas salas de Sardá, nome da maior maternidade de Buenos Aires. A explicação do nome é feita para os alunos entenderem a ironia sobre o tema. Os estudantes ficam muito tempo nessas salas. Uma menina sai de uma das salas, aproxima-se de um amigo e diz "eu li tudo e quase caio no choro".

O processo de desumanização, no que tange à violência contra a mulheres, é tratado de maneira clara e objetiva, como se pode notar. A tortura, no entanto, como estratégia para obter informação, não tem uma abordagem expressiva nas visitas, sendo apenas citada na apresentação do porão (*Sótano*). Há temas específicos que são tratados ali. A depender da quantidade de pessoas do grupo, o porão (*Sótano*) é o penúltimo espaço a ser visitado[343]. No entanto, das 10 visitas acompanhadas, duas, depois do vídeo inicial, na sala Contexto Histórico, deram continuidade à visitação desse espaço. Como se tratava

[343] Das 10 visitas, apenas duas foram visitar a Casa do Almirante. Esse espaço, apresentado no capítulo 4, parece ser dispensável e somente incluído quando se há tempo. Nos meses de abril e maio ele estava passando por manutenção e conservação, portanto fechado para visitas.

de um grupo numeroso, havia, portanto, a necessidade de dividi-lo. Geralmente, um grupo começa pelo terceiro andar (*Capucha*, *Pañol* e *Pecera*) e outro, pelo *Sótano*, que trata de dois temas centrais: os voos da morte e a história de Victor Basterra.

Antes iniciar a visitação do porão (*Sótano)*, o guia explica o que foram os voos da morte. Na segunda visita, quando o guia inicia sua fala sobre os voos da morte, um estudante pergunta: "É verdade que eles prendiam os pés para não conseguirem nadar?" O guia responde que era aplicado um sonífero nas vítimas e finaliza: "Isso foi provado, e é por essa razão que podemos falar sobre". É comum que os guias digam que o porão (*Sótano*) era o primeiro e o último lugar das vítimas. Primeiro, pois quando chegavam eram levadas para a tortura, e somente depois seguiam à *Capucha*; e último, pois é dali que eram encaminhadas aos voos da morte.

Na nona visita, o guia cita o caso de Azucena Villaflor, líder das mães da Praça de Maio, desaparecida em 1977 e vítima dos voos da morte. Seu corpo foi encontrado, em meados de 1978, na orla da província de Buenos Aires, em Santa Terezita, a cerca de 300 quilômetros da capital. Foi enterrado em uma fossa comum pelo governo da época. Em 2005, após uma investigação judicial iniciada em 2004, a justiça determinou que um dos restos mortais retirados da fossa eram de Villaflor. Esse caso nunca havia sido citado em outras visitas. Minha hipótese para isso é o fato de que os voos da morte ganharam outros contornos em maio de 2023, a partir do debate público sobre a chegada do avião Skyvan PA-51 na Argentina.

Na quinta visita, o caso do avião foi citado pelo guia na conclusão da conversa, ressaltando a importância do avião como prova material da crueldade do regime militar. As informações são de que o avião realizou cerca de 200 voos noturnos entre 1977 e 1978. Ele foi utilizado, dentre outras vítimas, no assassinato de Azucena, de outras duas mães e das monjas francesas. Em 2010, o avião foi localizado nos Estados Unidos, após anos de investigação capitaneada pela jornalista Miriam Lewin, sobrevivente da ESMA, e presente na maior parte dos testemunhos exibidos no museu[344].

É comum que se realize, no porão (*Sótano*), esta dinâmica: o guia deixa o grupo livre para ver o que acharem melhor. Há painéis, vídeo de testemunho, o buraco na parede que revela o equipamento do elevador antes das alterações arquitetônicas em 1979, e o

[344] Sobre a chegada do avião na Argentina, ver em: https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-gobierno-nacional-presento-el-avion-recuperado-que-fue-utilizado-para-los-vuelos-de-la. Acesso em: 19 jul. de 2023.

painel com fotos provenientes de negativos, tiradas por Victor Basterra[345]. São destinados cerca de 10 a 15 minutos para os estudantes observarem livremente. Nesse momento, próximo ao final da visita ao museu, sempre era perceptível um cansaço por parte dos estudantes. Por vezes, alguns se sentavam em um banco e ficavam conversando e/ou mexendo no celular. Ao final do tempo de observação livre, o grupo era reunido próximo ao painel de Victor Basterra. Os guias que usam essa estratégia perguntam: "O que chamou atenção de vocês? O que era esse lugar?".

Na segunda e na quinta visita, houve a mesma pergunta sobre o elevador, sinalizando que não tinham entendido a questão do elevador. Nas duas ocasiões os guias retomaram a visita da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH)[346]. Geralmente, os estudantes dizem que ali foi o lugar onde ocorreram as torturas. Perguntas sobre o motivo das marcas de incêndio também são frequentes. Os guias respondem que não se sabe o motivo. O "não saber" tem relação com o Pacto de Silêncio dos militares sobre o que acontecia nos centros clandestinos.

Nas quinta e sexta visitas, houve estudantes que perguntaram sobre as diferentes cores de pintura do prédio. A explicação dada pelos guias foi de que a cor verde é referente ao período do centro clandestino e a branca, pintada por cima, foi feita após 1983. Mais de uma vez, ao longo das visitas, os estudantes perguntaram sobre marcas que móveis de deixaram no chão. É explicado que a chuva, a umidade, provavelmente danificou o chão e deixou a marca dos móveis que eram de aço. Também houve perguntas sobre furinhos que estão nas paredes. A resposta está ligada à conservação do prédio, pois é uma estratégia de combate a umidade.

A história de Victor Basterra é utilizada para retomar as explicações sobre a *Pecera* e o trabalho intelectual forçado. Foi sequestrado e mantido em cativeiro entre 1979 e 1983. Basterra foi designado para tirar fotos para serem usadas em documentos falsos pelos militares, já que havia conhecimentos para isso em decorrência de sua profissão como trabalhador gráfico. Os guias contam que em 1983, com a liberação de Basterra e a desativação do centro clandestino, ele entregou ao CONADEP os negativos que conseguiu armazenar ao longo do tempo, revelando vítimas e repressores.

Durante as visitas, esse caso teve uma repercussão em razão do filme *Argentina, 1985* (2022), de Santiago Mitre. É interessante colocar em perspectiva com o que

[345] O capítulo 4 se ocupou de apresentar esses espaços.
[346] Desse tema, tratei no capítulo 1 e 4.

apresentei no capítulo anterior sobre a relação entre filme e aula de história. Basterra é um dos personagens do filme. No *frame,* vê-se representado Basterra no plano principal em sua conversa com os dois fiscais, Julio Strassera e Luis Moreno Ocampo. Ao fundo, está representado Carlos Maco, advogado e membro da equipe de Arqueologia Forense. Na mesa, estão as fotos provenientes dos negativos.

Figura 40 - Frame - cena do filme *argentina, 1985.*



Fonte:Crédito: PrimeVideo. Argentina,1985 (2022)

Na quinta e na oitava visita, o guia faz menção ao filme. Na sexta visita, a professora solicitou que a guia enfatizasse o tema, pois exibiria o filme para os estudantes na escola. Na sétima visita, houve uma menção a Basterra, informando que o painel é uma homenagem a ele, pois o sobrevivente esteve sempre presente nas atividades do museu e principalmente na conversa com as escolas. A guia menciona que ele morreu no fim de 2020. Durante a nona visita, as guias discutiram sobre a valentia contra a ditadura, por meio da ação de Basterra, que colocava em risco sua vida, mas que foi fundamental para a investigação judicial. Há ainda algo que chama atenção nessa visita. O guia, antes de abordar a história de Basterra, explica o que é um negativo de fotografia. Diz aos

estudantes que nasceram em uma época em que os negativos já não têm a função de antes. Assim, ele demarca a questão geracional por meio do desenvolvimento tecnológico do registro fotográfico.

Se por meio da ação de Victor Basterra se insere o tema dos juízos na visita, é na última sala que os julgamentos dos militares ganham centralidade. O encerramento da visita depende muito da conexão criada entre o grupo e o guia. Quando o grupo se sente à vontade e provocado, a participação aumenta, e na conversa final, será oportuno que eles retomem temas que queiram saber mais. Isso ocorreu, por exemplo, na sexta e na sétima visita, quando houve aproximadamente 20 minutos a mais de conversa do que é comumente destinado a esse espaço.

No geral, os guias citam que ali era o centro de inteligência, ou seja, onde os militares armazenavam e compartilhavam informações obtidas nas torturas. Quando isso não é citado pelo guia, os alunos perguntam. As falas dos guias têm pouca relação com os vídeos projetados na sala. Não há uma menção aos vídeos. Após encerrar os vídeos, há duas ideias que eles registram: “Os juízos são mensagens que os argentinos não aceitarão mais ditaduras e o nunca mais depende de vocês, de nós”.

Assim, é sempre caracterizado o pioneirismo argentino no julgamento civil de militares. Reforça-se que os julgamentos estão acontecendo ainda. Na sétima visita, estudantes perguntaram sobre os anos 1990, e a guia pôde explorar mais sobre a impunidade ocorrida. Na oitava visita, um aluno pergunta se eles ainda estão presos. A guia responde sobre a soltura deles nos anos 1990 e que muitos foram condenados, mas morreram antes de cumprir a pena, ou já estão velhos e debilitados, impossibilitados de ir ao cárcere comum.

O que é comum ao encerramento da visita é o fato de os guias reafirmarem o valor do museu e sua importância para a democracia. É corriqueiro que eles convidem os estudantes a retornarem com familiares e amigos. É nesse momento, por exemplo, que dizem sobre o papel das novas gerações e o entendimento de um período que não foi vivido pelos estudantes, mas que é significativo para a defesa da democracia argentina e a luta contra o autoritarismo. Todos aplaudem.

6.5 Os guias

Guias são como são chamados os trabalhadores que assumem as visitas escolares no Museu. Eles são responsáveis pela condução do grupo e pela transmissão do passado sobre o tema do lugar, no caso o funcionamento do centro clandestino.

Pela indisponibilidade da atual gestão e da atual diretora em atender às necessidades da pesquisa conforme foi acordado em 2021 e na carta de 2022, houve dificuldade em compreender, do ponto de vista institucional, o trabalho educativo. Portanto, a estratégia adotada foi acumular informações pelas rápidas conversas com os guias após as visitas, ou até mesmo pelo que eles contavam aos grupos. Isso requeria a habilidade de dialogar e de construir uma relação de confiança, já que os guias não foram avisados sobre a observação de maneira institucional[347]. A diretora de relações internas me passou o contato do responsável pelos guias, Mauricio Delpir. Foi com ele que tratei e agendei as observações. Os guias, muitas vezes, não sabiam da modalidade de presença que eu assumia e eram avisados apenas no momento da visita.

Tratar disso na escrita da tese é fundamental. Rockewell lembra que "En el campo nos enfrentamos a un problema ético: el sentirse extraño en la localidad, sentirse intruso, reportero, espía, académico o evaluador"[348]. O trato com a gestão institucional foi difícil. Seguindo Rockewell, fui compreendendo que as situações ocorridas, ainda que não previsíveis ou indesejáveis, são inerentes ao trabalho de campo. Ser compreendido como um intruso é uma situação possível, portanto, requer cuidados e diálogo para lidar com esses sentimentos e cumprir com os objetivos da pesquisa[349].

A observação etnográfica no *Museo de la ESMA* foi perpassada por aspectos previstos em Rockwell[350]. O aceite do projeto e das observações das vistas foi dado pela gestão da diretora Alejandra Nafltal, em setembro de 2021, e acordado por meio de uma carta[351] em março de 2022. Em abril de 2022, Nafltal deixou a direção do museu e uma nova diretora assumiu seu posto, Mayki Gorosito, que inclusive, esteve na reunião de setembro de 2021, quando pude apresentar o projeto de tese. Na época, o museu havia indicado que a tese era de grande interesse para os trabalhos da instituição. A estadia em Buenos Aires teve início em setembro de 2022. O primeiro *e-mail* chegou para o museu

[347] A autora trata deste tema no subtítulo "diálogos no campo" (Rockwell, 2009, p.57).

[348] *Ibidem*, p. 53.

[349] O papel da supervisora da pesquisa na Argentina, María Paula González, foi essencial para construir estratégias para lidar com a situação. Cabe sempre retomar que a língua interpõe barreiras, por essa razão as orientações de Gonzalez foram essenciais.

[350] A opção em narrar os desafios da etnografia no *Museo de la Esma* partem de pressupostos metodológicos em que cada observação, e as dificuldades advindas dela, é única. Escrevendo-as é possível que o leitor possa apreender o intrínseco às observações: sujeitos e seus modos de trabalho, assim como suas visões de mundo. A etnografia transforma o olhar, não só a respeito do que se observa, mas também onde se observa (aqui no caso, um museu).

[351] A carta está em anexo.

em 7 de setembro de 2022, reafirmando o que havia sido conversado, solicitando uma reunião para o início dos trabalhos. No dia 22 daquele mês, a diretora respondeu. Em sua devolutiva, informou as mudanças na gestão e disse que analisaria a documentação. Em seguida, fiquei sem resposta até 28 de outubro. Somente em 1º de novembro foi agendada a primeira e única reunião durante os 10 meses de estadia, desenhando assim um cenário diferente do que estava acordado na carta assinada pela direção.

Na ocasião, a diretora de relações institucionais me passou o contato do responsável pelos guias, pessoa com quem acordei datas para acompanhar as visitas. Não obtive resposta para vários *e-mails* que enviei para a diretora de relações internas e para a diretora do museu. Houve vezes em que respondiam dizendo que atenderiam ao solicitado e nunca o fizeram. Solicitei documentos como plano museológico, o roteiro do museu, reuniões para tratar de questões importantes a respeito do trabalho dos guias e outros documentos que ajudassem o desenvolvimento da pesquisa. Assim foram os 10 meses no trato com a gestão.

Pesquisas com as características desta tese, que se propõem a estudar instituições museológicas, devem considerar que elas possuem dinâmicas próprias, assim como interesses particulares a cada gestão. Como foi o caso da gestão de Alejandra Naftal, que abriu caminhos e se interessou por uma investigação de ensino de história e museu, mas não o de Mayki Gorosito, como relatamos. Dessa forma, o trato com os funcionários do *Museo de la ESMA* demandou novas estratégias metodológicas para atingir o objetivo que me impus ao iniciar esta tese.

Se havia, por um lado esse desafio, por outro, o contato cotidiano com os guias matizou um pouco essa dificuldade. A construção de uma relação de confiança foi sendo cultivada ao longo dos meses. É importante reafirmar que esta é uma tese de produção de conhecimento científico transnacional, em que há os desafios inerente às práticas de observação etnográfica, como ser um corpo estranho em meio ao habitual, intensificado pelo fato se tratar de um estrangeiro. O idioma, como já dito, é um obstáculo. À medida em que a minha expressão oral da língua se tornou mais fluída, consegui mais possibilidades de estreitamento do diálogo e de aproximações com os guias. Esse item da tese é fruto dessa adaptação e das relações de confiança construídas. Considerado todo esse contexto, as entrevistas semiestruturadas realizadas com guias foram fundamentais para entender o "setor educativo". Para tanto, escolhi entrevistar Maurício, um guia que trabalha desde 2016, e Belen, recém-contratada à época.

Acompanhei uma visita dos guias Sebastian, Belen Ghiso, Celeste Mulet, Franco Calcagno e Pablo Rodriguez. No caso de Mauricio Delpir e Nahuel Runca, acompanhei duas visitas. Já Agostina Ytzcovish e Alién Alcaraz, guiaram juntas a visita que observei.

A observação das visitas possibilitou entender a existência de uma fala comum, ou melhor, de uma narrativa cristalizada da exposição, apresentada na primeira parte do capítulo. No entanto, há algumas variações entre as visitas, que, apesar de não romperem com o que denomino por cristalizada, revelam graus de autoria dos guias. Autoria que se manifesta em formas de apresentar certos temas, ou mesmo no vocabulário. Esse elemento me chamou atenção: como os guias tratam e organizam o passado do centro clandestino.

Os guias são contratados pela Secretaria de Direitos Humanos, órgão nacional, por meio de um concurso. Quando se é aprovado, é possível trabalhar em vários setores, sendo um deles o *Museo de la ESMA*. Esse é o caso de Pablo, que trabalhou inicialmente no atendimento a grupos escolares na ESMA[352], e não no *Museo de la ESMA*. Foi transferido para o museu recentemente. Outro exemplo, nesse sentido, é o do guia Franco, que atuou até dezembro de 2022 no museu e foi transferido para outras funções na Secretaria de Direitos Humanos. Dessa forma, não é necessária uma formação específica para ser guia no museu. Mauricio é advogado, Sebastian e Pablo não possuem graduação, Belen é aluna de psicologia, Nahuel é jornalista, Celeste é aluna de museologia, Agostina tem formação em Comunicação Social, Alién é curadora de Arte e Franco tem formação em Filosofia. A diversidade de formações e de proximidade com o eixo narrativo que estrutura a exposição permanente do museu possibilita que as visitas tenham marcas de autoria.

Exemplo desse aspecto autoral é a atuação do guia Nahuel. Na sala "Contexto Histórico", anuncia que a visita está estruturada em quatro temas: terrorismo de Estado, impunidade, cumplicidade e sistematização. No primeiro momento, explica apenas sobre o terrorismo de Estado. Durante a visita retorna aos demais temas e os explica. A impunidade seria a própria lógica do Estado ditatorial, em que se poderia realizar ações de sequestro, morte e tortura indiscriminadamente, sem punição. A cumplicidade é a articulação entre os agentes da repressão e demais setores da sociedade, como, por exemplo, os empresários. A sistematização é a lógica da repressão e o funcionamento do Centro Clandestino de Detenção (CDD).

[352] O Museo Sítilo de la Memoria Esma é parte de um grande complexo de outros prédios no *Espacio de la Memoria y de los Derechos Humanos* Ex-Esma. Tratei desse tema no capítulo 1.

Maurício, com 30 anos na época da entrevista, é um dos guias mais antigos do museu, atuando nele desde 2016. Sua formação na área de Direito teve afinidades com a filosofia do Direito e Filosofia Política, dialogando com teorias marxistas. Ele é um militante político desde o período escolar, quando atuava em grêmios estudantis. Foi convidado a trabalhar no museu por um dos fundadores do *Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio* (H.I.J.O.S).

Mauricio menciona que suas ideias políticas foram despertadas em duas situações. Ele lembra de um professor, quando tinha 11 anos, que disse não haver descobrimento da América, mas sim um genocídio. Isso o provocou a pensar sobre esse evento que classicamente era conhecido como descobrimento, dando protagonismo aos europeus. A outra situação é o ano de 2001, em que seu pai teve problemas financeiros com a crise econômica. A partir de então, ele se pergunta como foi possível chegar a esse momento, sensibilizando-se com os temas da pobreza e da desigualdade.

Na entrevista, Mauricio apresenta suas ideias sobre democracia, classes sociais, Estado e suas visões sobre a situação da Argentina e o contexto latino-americano. Ele demarca que suas ideias não são abordadas nas visitas, mas que qualquer tipo de pergunta que esteja inclinada a esses temas deve partir dos visitantes, e não provocada por ele. “El marco teórico no se ve acá, no tiene acá posibilidad directa de profundizarlo, es por medio de las preguntas de los chicos, así te vas dando cuenta de los problemas sociales” Ele conta que o tema Bolsonaro esteve presente em algumas visitas, em que os estudantes perguntavam se isso poderia acontecer na Argentina. Outro caso citado pelo guia foi o de Santiago Maldonado, em 2017, um militante político da causa indígena que desapareceu por 78 dias. Foi encontrado morto. Estudantes faziam relações e perguntavam nas visitas.

Isso se torna ainda mais claro a partir de um caso que observei. Na terceira visita, durante a explicação sobre os voos da morte no porão (*Sótano*), a professora de história faz um comentário que sugeria, ainda hoje, haver práticas de desaparecimento de pessoas, como havia na ditadura. Mauricio então diferencia a formação e a organização do Estado durante a ditadura e hoje. Ele insiste que, na ditadura, não havia punição e nem possibilidade de investigação, aspectos que são possíveis e garantidos em uma democracia. “A ditadura era totalitária, hoje não”, diz ele. A diferença entre democracia e ditadura foi discutida de maneira clara e sistemática em decorrência da fala da professora, que concordou e seguiu a discussão sobre o tema:

> [Mauricio] Yo intento, no siempre sale, pero yo hago el esfuerzo de que la gente salga con más preguntas de que con respuestas. No busco que

> los visitantes vengan consumir el pasado del terrorismo del Estado, o consumir una capsula de memória [...]. El recorrido que hago es sobre el pasado de la ESMA, pero alrededor de las violaciones de derechos humanos[353].

Nesse sentido, fica claro que tratar das violações de direitos humanos é um eixo do museu, em sincronia com o que venho desenvolvendo na tese a respeito da existência de uma forma de representar o passado conectada às violências ocorridas nas histórias nacionais. Outro apontamento é o de que, apesar de tentar fazer com que os alunos e alunas saíssem da visita ao museu carregando, sempre, alguns questionamentos, Mauricio diz que nem sempre isso era possível. Segundo ele, pelo fato de ser um trabalhador e haver dias bons e dias ruins. "Yo hago recorridos todos los días, hay días que no estoy cien por ciento concentrado". Esse ponto é importante. Os guias são funcionários do governo, e assim como a grande parte dos trabalhadores, as condições de labor impactam diretamente a maneira de executar suas funções.

Maurício afirma que há um desafio em abordar o tema da ESMA para jovens atravessados pelas mídias digitais e marcados pelo afastamento temporal entre os eventos da última ditadura, já que os visitantes escolares fazem parte de uma geração que nasceu após o século XXI. No dia da entrevista, havia uma greve dos funcionários, mas Mauricio e outras duas guias mantiveram a visita com as escolas. Sua justificativa foi o compromisso com as escolas e com o tema. Ele vê como importante, em um contexto de crescente negacionismo [354] sobre o tema da ditadura na Argentina, que os jovens conheçam espaços críticos sobre esse passado.

Em uma parte da entrevista, o tema abordado foi as perguntas que os estudantes mais fazem. "Para ser sincero, a lo largo de los años ya se vá adelantando las preguntas, como ya sé lo que van a preguntar. Ya sé que la gente le da mucha curiosidad de que acá era una casa y un centro clandestino, no siempre como pregunta, pero la mayor sorpresa. [...] No les entra en la cabeza de que los tipos vivian acá". "¿Cómo se conoce un genocídio?" Maurício apresenta essa pergunta como um eixo para suas visitas.

Destaco dois pontos de suas visitas. Um deles, é o uso do termo produção de morte. Sem ser questionado sobre esse termo, ele conta que sua intenção, ao guiar os grupos, é

---

[353] DELPIR, Mauricio. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 09 de junho de 2023. Buenos Aires (capital), Argentina. 41 (quarenta e um) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

[354] No capítulo 8 tratarei desse contexto.

fazê-los entender que há, naquele espaço, uma mistura entre a vida privada dos militares, nos dormitórios, por exemplo, e as ações de violência e tortura contra os sequestrados e aprisionados. Narra também a relação entre técnica e conhecimento, fazendo alusão ao nazismo, em que havia desenvolvimento técnico para a morte massiva, assim como na ditadura argentina, dando como exemplo dos voos da morte.

Outra característica da visita de Maurício é diferenciar um museu de arte do museu sobre a ESMA. Para ele, não é uma diferença hierárquica, mas sim que demarca construções de conhecimento de maneira diferente, pois há uma diferença no objeto.

> El museo del arte necesita de una preparación para captar lo más sublime del objeto artístico, acá no es tan así, el objeto te incluye de alguna forma, venís a conocer desde la actualidad, un pasado que tiene repercusión en el presente. Si vas a ver un cuadro de Van Gogh no es que tenga un impacto social en la vida de las personas, pero acá sí. Lo que pasa acá es conocer un genocidio que no te puede excluir, te incluye, ahí que aparece la angustia, si no, no te angustiaría[355].

Essa mediação da angústia é tratada por Mauricio na entrevista. Ele precisa que há de se ter manejo com esse sentimento, pois, por vezes, pessoas podem se afundar na angústia. Assim, para ele, é imprescindível ficar sensível aos sinais dados pelos grupos nas visitas. Se o grupo está mais angustiado, ele diz que é necessário, por exemplo, não focar em lugares que geralmente exacerbam tal sentimento, como a sala das mulheres grávidas. Maurício crê que, quando os alunos são preparados antes das visitas, fazem mais perguntas e participam de forma mais intensa. Assim como, para ele, nota-se uma diferença na forma de se comportar naquele espaço, que envolve certo respeito. Essa perspectiva de que o conhecimento sobre o lugar gera mais respeito foi citado por duas professoras brasileiras entrevistadas — é interessante perceber como o setor educativo e docentes compartilham visões similares.

Belen, com 31 anos quando da entrevista, iniciou o *profesorado* em História[356], mas hoje é formada em Psicologia, pela Universidade de Buenos Aires. Ela conta que o curso de História não atendia a uma necessidade de sua intenção de vida: a militância política e a melhora na qualidade de vida das pessoas. Por essa razão, decidiu pela Psicologia. Seu interesse é a relação entre psicanálise, saúde mental e as políticas de Estado. Assim como

[355] DELPIR, Mauricio. Entrevista [...], em 09 de junho de 2023.

[356] Durante sua vida escolar, o campo da História sempre a interessou. Ela conta que em 2008 participou de uma Olimpíada Nacional em História, organizada por uma universidade nacional que ocorre de três em três anos.

Maurício, militava politicamente desde a adolescência em grêmios estudantis e em organizações de bairros.

Sua história é atravessada pela ditadura de maneira direta: teve um tio exilado na Colômbia. Ele era professor de literatura, formado pelas ideias de Paulo Freire. Ao longo das visitas, a relação entre trabalhadores do museu e os vínculos com a última ditadura se manifestou. No início da quinta visita, o guia Pablo compartilha o fato de sua família ter sido afetada diretamente pela repressão da ditadura. Seu tio desapareceu durante a última ditadura em uma operação próxima do *Campo de Mayo*, na província de Buenos Aires. Na sétima visita, a guia Celeste falou com os estudantes sobre a história de um dos guias do museu, Guilherme Molfino[357], que é um neto apropriado, nascido na ESMA.

Retornando à trajetória de Belen, ela iniciou o trabalho no Museu em dezembro de 2022, por meio de uma vaga destinada a funcionários que pudessem guiar as visitas a partir de intervenções e mediações em inglês. Seu interesse em trabalhar no museu é adequar a visita para diferentes tipos de público, como, por exemplo, cegos e pessoa com deficiência física. Para Belen, a inclusão nas visitas é uma forma de fazer valerem os direitos humanos, permitindo que diferentes grupos sociais acessem esse passado, já que durante a ditadura, em suas palavras, houve desaparecidos com deficiências.

Na entrevista, Belen agrega, à justificativa da relação entre alunos e cidadania, o fato de que, com 16 anos, já é possível votar, e como se trata de uma geração que não viveu a crise econômica de 2001, para ela é importante abordar a última ditadura para que estudantes possam ter conhecimento de momentos críticos da história argentina. “Poder ver que el Nunca Más tiene razón de existir” [358].

> Para mí los colegios son importantísimos, […] más en estos momentos de contexto histórico, de los últimos cinco, seis años, que se empieza a ver otro tipo de construcción más afianzada en el negacionismo y discurso de odio […] El trabajo con los colegios tiene que ver con la ciudadanía, que no solo es un dato de territorio y sus fronteras, sino también en la memoria […] la construcción de la ciudadanía es identitaria[359].

[357] Para saber sobre a história de Molfino, ver em: https://www.abuelas.org.ar/caso/amarilla-molfino-guillermo-martin-312. Acesso em 29 de julho de 2023.

[358] GHISO, Maria Belen. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 09 de junho de 2023. Buenos Aires (capital), Argentina. 35 (trinta y cinco) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

[359] GHISO, Maria Belen. Entrevista [...], em 09 de junho de 2023.

Nesse sentido, Belen conta sua visão a respeito da participação dos estudantes. Cabe ressaltar que notei, durante as observações, participações pontuais por parte da maioria dos grupos, que foram se tornando mais ativos ao final da visita.

> Eso tiene que ver com la edad del grupo, Tem a ver com a idade do grupo, recentemente eu vim a Casa da Identidade (La Casa por el Derecho a la Identidad de las Abuelas de Plaza de Mayo), e observei uma visita que se faz com primários, se via que esse grupo, que tinha entre 10 e 11 anos, participava muito [...] los pibes de la primaria estan en outro momento de sua crescimento y ahí participan más, y la secundaria no ocurre eso, estan em outra, que no participan, que no quiere decir que no este o que no les atraia lo que estan vendo[360].

O *Museo da ESMA,* aceita visitantes a partir de 12 anos. Ou seja, apenas estudantes da secundária poderiam visitá-lo. Em abril e maio acompanhei no *Museo de la Memoria*, em Rosario, na província de Santa Fe, duas visitas com alunos da primária. Eram do último ano do ciclo, com 10 a 11 anos. Os tópicos das visitas foram: identidade, a luta de mães e avós pela recuperação de netos, netas, filhos e filhas, aspectos conceituais de uma ditadura, e a observação na praça da cidade para discutir temas sobre repressão e liberdade, que hoje não são como em uma ditadura. Pude observar a intensa participação estudantil com perguntas, apontamentos e compartilhando questões da vida pessoal que estavam de acordo com o que se tratava.

> La planta baja tiene otra dinámica […] Capucha y Embarazadas ya tienen el espesor del ambiente mismo y el acercamiento a los testimonios, que son mucho más puntuales, que hacen que lo están mirando previamente no se quede tan alejado. La lejanía de la persona que está visitando el lugar desaparece cuando está visitando el lugar y es atravesada por un testimonio. […] En el Pañol y Pecera se suelen distraer un poco más, hay mucha información ahí y hay más dificultad en conectarse, con temática más compleja como los delitos, el trabajo forzado. Los temas están más lejos[361].

Em seguida, Belén comenta o fato de a *Pecera* ter muitas notícias impressas. Ela tem como hipótese que o fato de os estudantes não possuírem essa relação com os jornais impressos — pois consomem notícias por meio digitais — os afasta do tema, diferentemente de públicos mais velhos, que se conectam mais com esse espaço, diz.

Na observação da visita guiada por Belen, percebi que há um eixo de discussão muito claro: a identidade como um direito. Na entrevista, Belen explanou mais

[360] GHISO, Maria Belen. Entrevista [...], em 09 de junho de 2023.

[361] GHISO, Maria Belen. Entrevista [...], em 09 de junho de 2023.

detalhadamente esse aspecto. “Yo considero que es un puente al presente siempre […]. Hasta que no se encuentre el último nieto, ese tema sigue persistiendo no solo a los nietos sino también a los bisnietos.” Isso quer dizer que, as políticas públicas, conquistadas pelas avós para que possam garantir direitos de identidade negados, é, para Belen, fundamental quando se trata do tema da última ditadura. Na época da entrevista, Belen fazia uma especialização sobre o tema. Sua escolha por pesquisar esse assunto tem relação com a sua atuação profissional e com o modo como foi tendo contato com esse tema.

Belen crê que há diferenças na maneira que meninas e meninos participam da visita.

> La sensibilidad implica un poco más de eso, de tipos de violaciones, el crimen y el plan sistemático específico que sufrieron las mujeres, y sobre todo, la cuestión de la maternidad. Hoy en día, por lo menos en la Argentina, la maternidad y todo lo que es ser mujer está fresco en términos de debate y de discusión. Así, que sí, me parece que esta sensibilidad, porque se siente más próximo de lo que es ser mujer o ser una minoría[362].

A guia segue e compartilhar uma lembrança de uma visita durante a qual a participação dos meninos lhe chamou atenção:

> Es muy loco cómo el lugar convoca las personas. Me acuerdo que hace poco, una visita de un grupo, de una escuela ubicada en una zona carenciada, lo que más los interpelo fueron las instalaciones eléctricas del lugar. “Eso lo hicieron ustedes, ¿no?, por qué están hechas por fuera”, preguntaron ellos. Estan hecha por afuera porque el edificio es prueba judicial, y eso que era algo totalmente impensable, les llamó la atención.[363]

Belen disse ter sido surpreendida pela questão, pois esse tema não é tratado em grupos escolares, geralmente é abordado em grupos específicos, como, por exemplo, de arquitetura ou de ensino superior.

6.6 Gênero e as visitas: atmosferas afetivas

Atmosfera é como se denomina a camada composta por uma série de gases que dá manutenção à vida na Terra. No entanto, o substantivo atmosfera é utilizado para nomear um clima, em algum espaço, com determinadas sensações. Não somente em visitas escolares, mas acompanhando visitas esporádicas, de grupos diversos, aos finais de

[362] GHISO, Maria Belen. Entrevista [...], em 09 de junho de 2023.

[363] GHISO, Maria Belen. Entrevista [...], em 09 de junho de 2023.

semana na ESMA, sem ter caráter etnográfico, percebia, assim, uma atmosfera específica no museu.

A partir das observações nas visitas, uma atividade desenvolvida com estudantes que visitaram a ESMA e a entrevista com dois guias, busquei uma maneira de condensar conclusões. Como explicar conceitualmente, com o propósito de avançar em análises sobre escola e museu, o fato de que, em algumas partes da exposição, nota-se uma mudança no comportamento e na atenção dos estudantes? Refiro-me, por exemplo, à observação de que, na *Capucha* e nas salas sobre as grávidas, os grupos apresentavam mudanças na expressão de sentimentos/emoções. Silêncios, olhos atentos ao vídeo testemunhal, desconforto com o calor, geralmente transitavam de cabeça baixa, os semblantes mais fechados, não havia conversas paralelas ou risos. Na terceira visita, uma aluna pergunta à professora de história: "como foi possível tudo isso, profe?".

Em 24 de novembro de 2022, a partir do aceite em ser entrevistada, a professora de história, Catalina, convidou-me a ir à escola e conversar com os estudantes sobre suas impressões a respeito da visita. São 19 estudantes que registraram impressões em um formulário elaborado para a atividade. Ele contém: nome, idade, o que mais chamou atenção na visita, a questão de se o museu apresentou algum tema que não conhecia antes da visita?, avaliação da visita, uma palavra para definir a visita, e comentários e sugestões.

Entre as palavras escolhidas pelos estudantes para definir a visita, estão: interessante, como a palavra mais citada; reflexiva, como a segunda mais citada; e outras como emocionante, muito intensa, impressionante. A escolha indica como selecionaram palavras para representar a experiência como positiva e o que os afetou.

Em alguns formulários, estudantes registraram impressões mais elaboradas que indicam surpresa e o impacto que tiveram do lugar. "Lo que más me gustó de la visita fue que pudimos ver como los secuestrados vivían ahí y escuchar los testimonios [aluna, 17 anos]". "Lo que más me sorprendió del lugar fue el Sótano que fue usado para torturar [aluna,18 anos]". "Las paredes con los bebés de los desaparecidos, la historia que pasó con ellos y sus padres [aluno, 18 anos]". "Sentí un poco de desagrado en momentos como nos presentaron lo que los oficiales hacían [aluno, 18 anos]".

À luz das observações e do exposto pelos estudantes do sexto ano da secundária nos formulários, compreendi haver uma atmosfera criada no museu que permite, ou melhor, aciona determinados sentimentos. A partir de alguns poucos textos disponíveis em ciências sociais e antropologia, o contato com o conceito de atmosfera afetiva foi providencial para dar inteligibilidade ao que ocorre no museu. A partir de leituras de

textos sobre o tema, elaborei um caminho conceitual para esta tese. Atmosfera afetiva[364] é tomada aqui como uma forma de articular a experiência em um espaço físico [objeto] a determinados sentimentos [sujeitos]. Ao promover um determinado tipo de iluminação, discurso e imagens, os espaços organizam significados e emoções/sentimentos pré-existentes. No caso de museus sobre repressão, a violação de direitos humanos e as emoções como a raiva, a surpresa e a tristeza são intrínsecas a esse tema na Argentina.

No caso dos museus ou espaços de memória da repressão, foi identificável em algumas salas/espaços — *Capucha* e sala onde nasceram os bebês — uma atmosfera opressiva. Ou seja, as emoções ou os sentimentos relacionados ao passado da violência de um Estado ditatorial afetam os corpos de visitantes, no caso os estudantes. Isso se dá também pelo caráter testemunhal dos lugares: é onde pessoas dormiam vendadas dia e noite, comiam dessa maneira e pediam um balde para fazer suas necessidades; é onde nasceram bebês de mães que foram sequestradas e mantidas em condições precárias até o nascimento.

Atmosfera afetiva, nesse caso, seria esse encontro entre sujeitos e o espaço físico. Como hipótese, penso que o trabalho em sala de aula, assim como o envolvimento com o tema das memórias da violência na última ditadura, vinculados além do museu, como filmes, participação em eventos públicos, literatura, informar-se sobre o tema por meios de comunicação de massa, permitem a criação dessa atmosfera afetiva. Isto é, ela não se circunscreve apenas ao museu, mas também à memória que o antecede.

Por exemplo, na décima visita, não identifiquei essa atmosfera opressiva. Tratava-se de um grupo de trinta estudantes de grêmios estudantis, sem a mediação de um professor ou trabalho em sala de aula, com idades heterogêneas. Eram participantes do programa *Generación Museo*. Durante a visita, esse grupo pouco participou, esteve preocupado em registrar os painéis com celulares, sentavam-se no chão com frequência, riam, conversavam de outros assuntos.

Assim, o espaço não determina os sentimentos/emoções. Ele é um dispositivo que se propõe a organizá-los. Nas visitas observadas, vi com frequência que as meninas eram

[364] Para a elaboração desse conceito, usei algumas leituras sobre o tema. (1) Böhme, G. 2017. A atmosfera como o conceito fundamental da nova estética. *In*: Blog do Labemus. Disponível em: https://urx1.com/3py9v / Texto traduzido do inglês: Böhme, Gernot. "Atmosphere as the Fundamental Concept of a New Aesthetics", Thesis Eleven 1993; 36; v. 113, n. 2; OSSWALD, Andrés y SZEFTEL, Micaela. Las atmósferas afectivas como dimensiones del espacio habitado. Un estudio comparado de los aportes de la fenomenología 'clásica', la 'nueva' fenomenología schmitziana y el psicoanálisis. Revista Contrastes. vol. XXVIII-Nº2 (2023), pp.141-160. (3) Bedoya-Dorado, C. Construcción social del miedo en el trabajo: análisis desde la noción de atmósfera afectiva. Innovar, 29(73), 2019, 25-38.

as mais interessadas em ler e conversar entre si sobre as salas onde nasceram bebês. Mas não eram todas as meninas, de todos os grupos. No entanto, essa atmosfera afetiva, inclinada à opressão, talvez tenha como elemento a predisposição de gênero.

Em seu livro *Contra-pedagogías de la crueldade*[365], a antropóloga Rita Segato tem apontamentos importantes que auxiliam a refletir sobre gênero e museu. Seria a exposição da ESMA voltada a uma história da violência de gênero? Essa pergunta foi possível, pois, como tratado, a diversidade ideológica e os diferentes matizes de enfrentamentos à ditadura não são abordados diretamente. Contudo, a violência contra as mulheres é sistematicamente tratada nas exposições e na narrativa dos guias. A violência sexual e o tema que envolve o nascimento de bebês é recorrente nos discursos, nos painéis, nos vídeos testemunhos e na intervenção das exposições de longa duração.

Se por um lado é delimitado uma violência de gênero, apresentando a forma como, sistematicamente, as mulheres eram tratadas, por outro não se aborda o mandato da masculinidade. Ao longo de todos os espaços, sobretudo no último vídeo, no Salão Dourado, são apresentados dezenas de agentes da repressão: somente homens. Segato nos apresenta o fato de que a estratégia principal do mandato masculino é a opacidade e o encobrimento, ou seja, não mencionar claramente que a violência e a repressão é um projeto de homens que, portanto, os protege, impedindo que o tema seja falado, discutido e refletido. Foi pela observação da dinâmica em torno das atmosferas afetivas que se pode notar uma construção do feminino e masculino no museu. Nas visitas, quando havia estudantes com celular, em sua maioria eram os meninos, ou era quem, em algumas situações, necessitava que professoras ou professores chamassem atenção para voltar a explicação do guia.[366]

Um caso ocorreu na quinta visita. Um aluno do 5º ano da secundária permaneceu a visita toda usando seu celular, inclusive durante a exibição do vídeo inicial. Seu momento de atenção ocorreu apenas na *Capucha*, quando um outro estudante foi até a professora de história fazer comentários, afirmando que duvidava sobre o que ouvia. A professora conversou com eles, mas não pude ouvir a resposta da docente. O interessante é que,

---

[365] SEGATO, Rita. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

[366] Esse apontamento apresenta um caminho para pensar os limites da documentação. Quando se trata de observação de campo, como diz Rockwell (2009), há coisas que escapam. Pode ser que outras visitas as meninas tenham sido mais chamada atenção do que meninos, assim como em outro momento das mesmas visitas que acompanhei. Nesta tese, trabalho com o que foi observado. A perspectiva de gênero que emana das experiências de estudantes no museu é um tema, seguramente, interessante de ser investigado de maneira detalhada. A tese contribui em apresentar possibilidades de análise do tema.

momentos depois, o estudante volta a usar o celular. Posteriormente, abre-se um debate sobre a violência sexual contra as mulheres em um episódio já narrado: a professora de história afirma que, quando se era mulher, a violência era outra. O estudante seguiu no celular.

O episódio do estudante me chamou atenção para uma série de outras situações que, até então, estavam isoladas. Uma delas é a relação entre o discurso de ódio da extrema direita e os homens. Em janeiro de 2023, na revista *Le Monde Diplomatique*, nº 283, o dossiê teve como pergunta: "Por que a direita conquista os jovens?" Grande parte dos artigos discutia as pautas crescentes da extrema direita, como, por exemplo, o antifeminismo. Dos que declaravam à época seu interesse de voto, 71% tinham entre 16 e 40 anos, sendo 60% homens[367].

O estudante com celular, durante a visita, emanava uma mensagem: estou presente, mas quero me fazer ausente. Houve garotos, em duas visitas diferentes, que mencionavam o carro do sequestro ser o Ford Falcon. Em duas ocasiões, a menção ao Mundial de 1978 veio por parte de homens. A guia Belen compartilhou o caso da visita em que os meninos se interessaram pela instalação elétrica do prédio. No entanto, há duas situações que ampliam a forma de pensar sobre identidade de gênero e o passado da última ditadura. Isso quer dizer que, se com as meninas, normalmente, há uma identificação entre os temas que envolvem menstruação, gravidez e violência sexual, surge uma questão em relação aos homens: como está posta a representação deles na exposição permanente do museu?

> Em 28 de março de 2023, um aluno pergunta se a escola de formação de marinheiros segue existindo. O guia diz que sim, mas que desde 2007 está em outro espaço. Ele então pergunta como era o ingresso na ESMA durante a última ditadura. O guia cita sobre o serviço ser obrigatório na época, mas desde 1994 não ser mais. O aluno comenta "isso é bom" – então segue, e pergunta sobre a participação dos alunos no centro clandestino. O guia responde que os melhores alunos participavam das atividades da repressão na Casa dos Oficiales. Ele diz "se então eu fosse sorteado para ser estudante e fosse um bom aluno, seria enviado aqui". O guia diz que possivelmente, mas pouco se sabe devido ao pacto de silêncio entre os militares. O guia explica do muro de divisão que havia entre o casino e a escola e coloca outro ponto, que ser bom aluno era se destacar em aulas de desempenho físico[368].

[367] IPAR, Ezequiel. La rabia grita derecha. *Le Monde Diplomatique*, nº 283, janeiro, 2023.

[368] Visita 4 – LEITE, Marcelo. Observação de campo em 28 de março de 2023. Caderno de anotação em arquivo pessoal. Buenos Aires, Argentina,2023.

Na oitava visita, o professor de educação física que acompanhava o grupo fez perguntas ao guia sobre a questão da formação dos marinheiros, perguntou como era o ingresso para ser aluno, quantos estudantes eram formados anualmente e suas respectivas participações no centro clandestino. O guia responde não ter os dados precisos e retoma o discurso do pacto de silêncio para justificar não ter informação sobre a relação dos estudantes e do operativo do centro. Um aluno participa desse momento e diz: "pode ser que uns não concordem, mas não falem nada por terem medo".

> Os dois casos apresentados desnudam a narrativa e possibilitam pensar sobre o silêncio que há no discurso museológico sobre masculinidade. Eram alunos, comandantes, homens. Se retornarmos ao primeiro capítulo, encontraremos nomes próprios de homens que faziam parte da linguagem da repressão: Pedros, Gustavos e Pablos. Os homens estão desproporcionalmente envolvidos em situações de violência [...] porque são preparados para isso. Mesmo que os padrões de criação das crianças variem entre culturas, o quadro encontrado na Austrália não é incomum. Os meninos australianos são estimulados — por seus pais, escolas e pela mídia de massas — a praticar esportes competitivos, como futebol, em que a dominação física é celebrada desde a mais tenra idade. Meninos sofrem também pressão dos colegas para se mostrarem corajosos e implacáveis [...] **mostrar-se capaz de cometer atos violentos se torna, então, um recurso social**[369].

A citação da socióloga Raewyn Connell (2015) contribui com definições sobre a naturalização da violência para a construção do ideal de masculinidade. Ao passo que o museu chama atenção para a violência sexual contra as mulheres,[370] lança-se luz sobre a vítima e se naturaliza o fato de os agressores serem homens, os quais, historicamente, são atravessados pela violência como recurso social.

Embora as posições de homens e mulheres não sejam simplesmente paralelas, o princípio também é verdadeiro para os homens: ninguém nasce homem, é preciso tornar-se um homem[371]. Connell demarca que ser homem não é uma determinação da natureza, tampouco algo fixado por uma imposição das normas sociais, já que, para Raewyn (2015), gênero é uma construção também de si mesmo.

É extremamente importante dizer que os casos apresentados e as discussões postas não querem dizer que os garotos que visitam o *Museo de la ESMA* não podem se identificar. Há um risco nessa afirmação. O silêncio de alguns meninos, ou mesmo

---

[369] CONNELL, Raewyn. *Gênero*, uma perspectiva global. São Paulo: nVersos, 2015, p.35.

[370] Pouco se fala sobre homens que foram vítimas.

[371] *Idibem*, p. 38.

comportamentos apáticos podem sugerir que eles se identificam com o ideal de masculinidade representado no museu: violência e crueldade. Os casos foram utilizados para levantar um aspecto importante para ampliar discussões sobre masculinidade e a representação do passado de ditaduras. Nas visitas, vi garotos sensibilizados e com apontamentos que indicavam surpresa e tristeza, como se viu por alguns relatos de estudantes da escola pública que participaram da tese completando um formulário.

***

O grupo estava na *Capucha*. A guia explicava sobre a dinâmica do lugar quando era o centro clandestino. Ela comenta: "podemos considerar que foi um genocídio, um extermínio de uma geração". Nesse momento, o professor de história faz uso da palavra: "lembram que vimos o espírito das décadas de 60 e 70 na Argentina? Por exemplo, o Cordobazo". Ele articulou o tema discutido em sala de aula, prescrito para ser ensinado pelo currículo, com a narrativa da guia. Nas visitas observadas, o tema do *Cordobazo* não é citado pelos guias do museu.

Esse é um exemplo de quando a escola encontra o museu. As observações puderam dar uma dimensão do quanto os professores se colocam durante a visita. O exemplo escolhido é um entre os vários existentes, indicando, portanto, como mobilizam o tema do museu dentro das aulas. Ainda sobre o caso, esse professor estava acompanhado de outra professora de história. Ela já conhecia o *Museo de la ESMA* e ele não. Muitas vezes ele tecia comentários positivos e fazia conexões com as aulas. O que pude observar, em duas outras ocasiões, é como os professores ficam impactados quando vão à primeira vez ao museu. Em conversas com guias, e com o educativo do Memorial da Resistência, isso é recorrente. Trago esse ponto por entender ser necessário considerar que os professores também são afetados durante a visita.

Neste capítulo busquei demarcar os docentes e estudantes em ação no museu. Esse afetar-se advém dos objetivos que eles estabelecem com a organização dessa visita. Por exemplo, foi perceptível o quanto eles se colocam, complementam, perguntam, solicitam que se trate de um tema ou propõem temas que não são habitualmente tratados pelos guias.

A respeito da narrativa que circula entre os guias, por meio das entrevistas, pude entender que uma estratégia do museu para formá-los é contar com a observação dos "guias mais antigos" na instituição. Esse dado ajuda a compreender o porquê há um núcleo comum entre as narrativas que, em algum grau, têm a possibilidade de acrescentar

temas, conceitos e abordagens a depender do perfil de cada guia. Em linhas gerais, a proposta dos guias é que, indubitavelmente, os estudantes saibam onde estão, e com isso, respondam sim para a pergunta que inicia a visita.

As observações de campo permitiram construir reflexões que são importantes para o ensino de história e museu, sobretudo na ideia de atmosferas afetivas. Por essa razão, é que este capítulo funciona como um disparador para o tema das atmosferas afetivas e sua relação com gênero. Nos capítulos seguintes, retomarei essa discussão, apresentando como o Memorial trabalha essa questão e as percepções de professores sobre a categoria de gênero.

7 *Um lugar para voltar ao passado*: As visitas escolares ao Memorial da Resistência de São Paulo (Br)

[...] achei aqui um lugar ótimo onde
podemos voltar ao passado.

Carlos, 8ª série B.

O título e a epígrafe são o registro de um aluno sobre a visita que realizou ao Memorial, em 28 de outubro de 2012. Junto com outros 37 colegas da Escola Estadual Professor Wilfredo Pinheiro, localizada na zona leste de São Paulo, o aluno participou da visita organizada pelo professor Celso, de história. Os alunos do professor Celso tinham como tarefa fazer um relatório sobre a visita para ser entregue posteriormente. A obrigação de realizar a tarefa foi registrada na ficha de avaliação da visita, que fica arquivada no Memorial. Essa e outras fichas são parte do escopo documental deste capítulo. Elas, de certa forma, permitem acessar e reconstruir as dinâmicas das visitas escolares no museu.

O Memorial não autorizou que eu acompanhasse as visitas escolares, como ocorreu no *Museo de la ESMA*. Esse dado revela um ponto importante em pesquisas que envolvem instituições museológicas: a compreensão das dinâmicas políticas internas. O Memorial esteve disposto a contribuir com a pesquisa de outras formas, por exemplo, em reuniões para conhecer o setor educativo e autorizando o acesso à documentação do Centro de Referência do Memorial.

O fundo do Setor Educativo é composto por documentos sobre: (1) cursos e oficinas, como, por exemplo, contações de história e jogos; (2) material de apoio ao professor; (3) material do treinamento da equipe; (4) encontro com educadores, composto por palestras temáticas para professores; (5) curso Educação em Direitos Humanos; (6) agendamentos de visitas; (7) projetos de atividades escolares, em que professores deixavam com educadores materiais que estavam usando sobre a visita, e, por fim, por (8) fichas de avaliação de visitas.

Em março de 2022, o Memorial abriu o seu arquivo institucional para consulta, que estava em organização desde 2020. Tratando-se de uma diversidade documental e tendo em vista ser uma tese de história comparada, pensamos em escolher o que era possível de

se comparar: visitas escolares, já que ambos os museus têm essa atividade. Dessa forma, as outras documentações não foram sistematizadas.

As fichas de avaliação de visita — chamadas a partir daqui de fichas — correspondem aos anos que o Memorial foi aberto, de 2009 até hoje. É um recurso utilizado pelo Programa Educativo do museu para registrar percepções a respeito das visitas. Cada ficha é composta por três partes: uma para a educadora/educador; uma para a professora/professor e outra para um estudante, escolhido pelo guia. Há quatro tipos de fichas depositadas no arquivo: (1) escolas; (2) para "outros grupos"; (3) para universitários e (4) para pessoas com deficiência. Dessa forma, elas permitem acessar alguns aspectos do que ocorre em uma visita escolar.

As fichas foram alteradas com o tempo, ganhando mais itens e complexidade, por essa razão sistematizei o que lhes é comum. Por exemplo, inicialmente não havia os registros dos espaços visitados pelo educador, o que passou a existir posteriormente. Em 2010, foi incorporada, na parte do professor, a possibilidade de se deixar *e-mail* para contato. Em 2011, foi criada a ficha para "outros grupos", separando das visitas para a educação básica. Em 2012, passou a existir uma ficha específica para as rodas de conversa com os ex-presos. Em 2017, a ficha para visitas de pessoas com deficiência foi implementada. As fichas são documentos que permitem acessar as preocupações e informações que o museu foi priorizando.

A parte do educador é a mais complexa. É composta por uma parte técnica: o nome do educador, a escola atendida, a data, o horário, o número de pessoas, a faixa etária, a série, se a escola é pública ou privada. Em seguida, há campos livres para responder sobre o eixo de discussão e a dinâmica implementada, o registro de um comentário significativo ocorrido na visita. Outra parte é composta por questões objetivas, que envolvem avaliar o comportamento do professor (entre participativo, competitivo ou indiferente) e dar informações sobre o grupo (interesse, contextualização do tema, avaliação da visita). A última parte é discursiva: aspectos a serem melhorados, indicação do que seria ideal de se pesquisar mais[372] e observações gerais.

A parte do professor contém informações técnicas (nome, escola, disciplina, série, número de pessoas, data, educador que atendeu o grupo e o foco da visita); informações

[372] *Pesquisar mais sobre* é um item na ficha do educador para se registar um tema que não se domina, que surgiu durante a visita. Pela leitura desses itens, que eram mais frequentes em serem preenchidos em 2009 e 2010, destaco a ditadura de Vargas como um assunto que aparece em anos diferentes. Há frequentes menções em se pesquisar mais sobre biografias, outros DOPS do país, assim como apoios internos e externos da ditadura.

pedagógicas com itens a serem assinalados (preparação para a visita, contribuição da visita aos alunos, avaliação da atuação do educador, avaliação geral da visita, possibilidade de elaborar trabalho com alunos a partir da visita). A última parte está destinada a comentários e sugestões.

A parte do aluno contém informações técnicas (nome, idade, escola, série, data e educador); informações a serem assinaladas sobre o que mais gostou na visita, se havia algum conteúdo que não conhecia antes da visita e a avaliação da atuação do educador. A última parte é discursiva e contém uma autoavaliação da atuação do aluno na visita, definir o memorial em uma palavra ou frase e comentários e sugestões.

O primeiro contato com a documentação visou avaliar o volume. Foram três dias de leitura e anotações sobre as fichas com a finalidade de examinar os elementos que constituem as avaliações de visita e o potencial para a pesquisa. As fichas revelam, por exemplo, o desconforto por falta de ar-condicionado em algumas ocasiões, situações com estudantes, conflitos nas visitas, maneiras de os estudantes representarem suas experiências, problemas de comunicação entre o setor de agendamento e o setor educativo, necessidade em pesquisar assuntos que surgem nas visitas, entre outros. O museu é vivo, acessar sua memória institucional por meio das fichas é reconhecer isso.

A partir desse primeiro momento, optamos por trabalhar com as fichas que mencionassem que a visita esteve relacionada com aulas de história ou professores da disciplina. Assim, coletou-se as fichas com essas características de 2009 a 2019. Verificou-se que, a partir de 2015, há uma outra ficha de avaliação para professores e alunos nos meses de setembro e outubro, produzida pela Secretaria de Cultura com princípios avaliativos mais gerais do museu. Essas fichas são respondidas por todos os museus sob a ingerência da Secretaria. Essas fichas não são tão específicas como a usada pelo Memorial.

Dessa forma, buscamos trabalhar na tese com o período entre 2009 e 2014, ano que se comemorou os 50 anos do golpe civil-militar. São 1.648 fichas de avaliação guardadas no arquivo. Do total, chegou-se a 396 fichas em que está evidente a relação da visita com aulas de história. Assim, criamos um banco de dados no *Excel,* com a transcrição dos itens das fichas para a planilha:



Fonte: Elaboração própria, a partir das fichas de avaliação de visitas educativas

Por meio dos dados informativos de cada grupo que visitou o museu, chegou-se a este perfil: a grande maioria é de escola pública (261 escolas), sendo o 9º ano do Ensino Fundamental (139 escolas) e a 3ª série do Ensino Médio (113 escolas) as que mais visitam. Os meses de março e outubro são os mais movimentados. Os principais focos da visita registrados se referem ao contato com temas relativos à resistência à ditadura, assim como conhecer sobre a história da repressão política, muitas vezes mencionando o DEOPS como abordagem central. Outros interesses aparecem, como a relação entre passado e presente, a relação de direitos e consciência política. Em 2014, muitas visitas tinham relações com em desenvolvimento na escola, em razão dos 50 anos do golpe.

7.1 As visitas: quando o passado encontra o presente

As fichas têm suas limitações, como qualquer documento. Uma delas é a descrição de como as visitas ocorrem, desde a recepção até a finalização. Se registram os lugares que o grupo passou, mas não a metodologia desenvolvida. Na leitura e na sistematização das fichas, encontramos comentários interessantes dos estudantes, mas não havia pistas acerca de como se chegava a esses comentários. Frente a esse desafio, optei por entrevistar dois educadores e a coordenadora do Memorial[373].

De saída, ouvindo a equipe do educativo entrevistada, assim como a análise das fichas de avaliação, cheguei às seguintes características: existe uma autonomia, incentivada institucionalmente, para que cada educador realize a visita da forma que achar melhor, considerando as expectativas dos professores e suas afinidades com o assunto; o

[373] As entrevistas seguiram o modelo semiestruturado, dividida em três blocos: período de formação, atuação profissional e as visitas escolares no Memorial da Resistência.

cuidado em realizar uma boa recepção, focando no acolhimento do grupo; referência teórica mínima a respeito de temas que envolvem o Memorial, como os conceitos-chave de resistência, ditadura civil-militar, a história do prédio, os testemunhos e a concepção do museu; o princípio de que memória política é uma disputa; o estímulo ao diálogo e as conexões com o contexto social dos estudantes.

A formação inicial de uma educadora ou educador no Memorial tem um mês de duração. Há duas estratégias formativas, a primeira é o estudo bibliográfico, a partir de textos e livros separados pelo Memorial, e a segunda é o estudo de observação, em que se acompanha visitas de outros colega, sendo este último ponto similar ao que ocorre na formação de guias no *Museo de la ESMA*.

Os dois educadores entrevistados atuaram por alguns anos, Ana Carolina Ammon, por cinco, e Pedro[374], por oito. Na entrevista, eles apresentaram como é o cotidiano de trabalho: os educadores recebiam a tabela com as informações das escolas do setor de agendamento. Quando o grupo chegava, o papel do educador ou da educadora era identificar o responsável. Assim, apresentava-se, perguntava o nome do professor ou da professora, os motivos da visita, se já conhecia o lugar, as expectativas da visita, se o tema já havia sido trabalhado em sala de aula ou se a visita era o início do trabalho.

Caso o grupo fosse grande, era dividido entre dois educadores. Quando isso ocorria, os educadores conversavam entre si para decidir o percurso dos grupos para não haver problemas logísticos, já que além das visitas agendadas, ocorrem visitas de grupos não agendados, além do público espontâneo. No geral, sempre se conversa com o responsável para levar em conta as expectativas da professora ou do professor. Feito isso, o próximo passo é sentar[375] os estudantes no chão e iniciar o diálogo:

> Quem são vocês? Vocês já ouviram falar desse lugar? As vezes os alunos já tiveram isso em sala de aula, mas não foi fixado. Perguntava "O que é resistência? Vocês já ouviram falar desse tema?" Eles respondem tanto verbalmente quanto corporalmente, tem que ficar muito ligado nisso. "resistência de chuveiro", aparecia essa resposta.[376]

[374]Baseado na Resolução de Nº 510, de 7 de abril de 2016, com o objetivo de respeitar a identidade do entrevistado, conforme foi solicitado por ele na assinatura do Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), optou-se por um nome ficcional.

[375] O elemento de sentar-se no chão não foi tratado na visita do educador. Esse dado foi extraído da entrevista com a professa Vilma Cristina, em que ela narra que esse é um elemento diferencial na visita ao museu.

[376] Pedro (nome fictício). Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 18 de agosto de 2023. São Paulo (capital), Brasil. 100 (cem) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

A estratégia inicial é localizá-los no tema, no espaço e no tempo. Ana Carolina Ammon narra que, muitas vezes, é a partir do espaço no qual estava que criava o gancho para introduzir o Memorial. Por exemplo, se estava na sala com a maquete, ela a usava para abordar os objetivos iniciais da visita. Nessa conversa inicial, reside a abertura do diálogo com estudantes. Por meio da descrição dos educadores, foi possível compreender que a definição dos temas é fundamental, portanto, usa-se a estratégia de perguntar aos estudantes o que eles entendem por repressão, resistência, preso político e desaparecido político. Considerado isso, selecionei comentários significativos que educadores registraram nas fichas de avaliação.

> Um dos alunos citou a lei da censura aos programas humorísticos como exemplo de repressão contemporânea [24/06, 2010, 3ª série, A.1-C.1[377]].
>
> Surgiram diversos comentários sobre a recente greve dos professores do Estado [17/05/2013, 9º ano, A.1-C.3].
>
> Alguns alunos comentaram que alguns mc's do funk carioca foram presos por fazerem referências à força policial no RJ. [24/05/2013, 8ª série, A.1-C.3].
>
> O grupo se referiu ao movimento passe-livre como exemplo de resistência em dias atuais [7/06/2013, 8º ano, A.1-C.3].
>
> Utilizaram as ações do movimento passe livre para exemplificar os conceitos de resistência a repressão em dias atuais [11/06/2013, 1ª e 3ª série, A.1-C.3].
>
> Os alunos lembraram as manifestações recentes e o caso do desaparecimento do Amarildo ao longo da visita [1/10/2013, 9º ano, A.1-C.3].
>
> Parte do grupo comparou os casos dos desaparecimentos com o caso do Amarildo. [17/10/2013, 9º ano, A.1-C.3].
>
> Alguns alunos afirmaram que estão participando das manifestações que vem ocorrendo na cidade desde junho [18/10/2013, 9º ano, A.1-C.3].
>
> Referências de assassinatos atuais e na periferia (Amarildo e outros) [1/10/2014, 9º ano, A.1-C.4].
>
> Manifestações atuais em Itu (crise hídrica) [28/11/2014, 2ª e 3ª série, A.1-C.4].
>
> Um dos alunos citou o RAP como uma forma de resistência atual. [16/03/2011, 3ª série, A.1-C.1].
>
> Alguns alunos comentaram sobre Marighella e a música Mil faces de um homem leal [18/11/2012, 9º ano, A.1-C.2].

[377] Assim serão identificadas as localizações dentro do fundo do Setor Educativo: letra A se refere ao Armário; letra C à caixa.

> Comentaram sobre o Marighella e a música dos racionais e fizeram muitas perguntas sobre ditadura militar [22/05/2013, 1ª série, A.1-C.3].

Essa seleção permite compreender o papel dos meios de comunicação. Em 2010, por exemplo, houve duas menções ao caso do assassinato de Isabela Nardoni. Sabe-se que esses assuntos — como as manifestações de junho, o caso do desaparecimento do Amarildo — tiveram grande espaço na mídia nacional. Considerando o contexto de popularização da *internet*, *smartphones* e redes sociais, a partir de 2013 surgem mais relações com temas noticiados amplamente, mais do que anteriormente [378]. Essas relações estão registradas no momento em que ocorrem, caracterizando a relação de uma resposta imediata das notícias com o tema do museu.

> **[Marcelo]** Nas fichas de avaliação, vocês citam que estudantes mencionavam temas contemporâneos, como por exemplo, o Amarildo, o lançamento da música Mil Faces de um homem legal, do Racionais. Como isso ocorria, digo, como era possível que os estudantes chegassem a essas conexões e menções?
>
> **[Pedro]** Puxa o Amarildo, a gente falava do Amarildo. Era muito impactante. Eu me lembro muito bem. A gente obviamente sabia do Amarildo, nós estabelecemos a conexão: um desaparecimento político – você tem a tortura, o assassinato e o desaparecimento do corpo – e aí as pessoas na época falavam: igual o Amarildo? [...] Você falou dos racionais, a gente tinha a música Roda Viva na exposição e a gente falava sobre o contexto, e alguém falava: igual os racionais? Aí eu dizia, é igual os racionais.

Na entrevista, o educador registrou que essa relação entre passado e presente era mesmo um objetivo. Essas relações ocorriam organicamente, e quando não, ele conta que usavam materiais pedagógicos. Observei que esses materiais, pela entrevista com a coordenação e com Ana Ammon, eram encontrados dentro de uma espécie de bolsa, que contém imagens impressas e plastificadas para serem exibidas na visita. Não havia materiais padronizados institucionalmente, cada educador estava livre para criar o seu, embora, muitas vezes, os partilhassem entre si. Ammon conta o seguinte.

> A gente fazia material de acordo com os acontecimentos recentes. Quando o Amarildo desapareceu a gente tinha uma foto dele. Eu sempre falava do Rafael que foi preso nas manifestações com pinho sol, eu tinha foto dele, e tinha foto do pinho sol. [...] Eu tinha uma capa da Veja falando do Mariguela, sem camisa, todo despojado, falando 'terrorista, mas grande apreciador de picolé de limão', para a galera fazer análise

[378] Ainda que não seja parte do recorte da tese, há que mencionar que em 2016 houve frequentes menções de estudantes a fala de Bolsonaro no Congresso, atribuindo seu voto à Ustra, no contexto da votação para legitimar o golpe à Dilma. Essa menção aparece entre os meses de abril e maio do referido ano. Em 2017, o assassinato de Marielle Franco também fez parte de menções por parte dos estudantes.

> de documento. Eu perguntava: ela está falando bem ou mal desse cara, como funciona essa lógica, para falar da mídia e a distorção. Eu tinha também fotos de três crianças que ficaram presas para tratar do tema das crianças durante a ditadura. [...] a gente tinha muito liberdade para criar.[379]

Esses temas de ordem midiática aparecem e desaparecem, atendendo à lógica da produção de notícia e de pautar assuntos na sociedade. No entanto, há temas que insistem em estar presente nas fichas de avaliação. Isso quer dizer, ultrapassam o tempo efêmero de uma notícia na imprensa ou nas redes sociais, revelam um problema estrutural.

> Um dos alunos comentou que o tráfico de drogas deveria ser combatido com o mesmo empenho que o DEOPS combateu a Resistência. Tráfico de drogas e exploração sexual foram assuntos bastantes discutidos sobre os problemas sociais da atualidade. [14/10/2010, 1ª série, E.E. João Kopke, Centro de São Paulo, A.1-C.1].
>
> Um aluno perguntou se os presos políticos eram na maioria negros e pobres, numa associação a atual população carcerária no Brasil. O grupo vem pesquisando sobre a ditadura militar ao longo do semestre. [16/06/2011, 3ª série, E.E. Carlos Gomes, Zona Leste de São Paulo, A.1-C.1].
>
> Parte do grupo fazia ligações de contextos passados com experiências atuais, citando sempre a repressão policial como exemplo de repressão política [21/03/2012, 3ª série, E.E. Cidade de Hiroshima, Zona Leste de São Paulo, A.1-C.2].
>
> Os alunos compartilharam experiências com abordagens policiais violentas para comparar com a violência do período ditatorial com casos contemporâneos [24/09/2013, 2ª série, E.E. Prof Octacilio de Carvalho, Zona Leste de São Paulo, A.1-C.3]..
>
> Alguns alunos já conheciam espaços prisionais (delegacias e penitenciarias] e discutimos sobre semelhanças e diferença [23/04/2014, 8º ano, E.E. José Benedito Ferreira, Zona Norte de Guarulhos, A.1-C.4].
>
> Falaram dos grupos de jovens perseguidos e assassinados pela PM hoje [18/09/2014, 3ª série, E.E. Profª Heloisa Carneiro, Zona Sul de São Paulo, A.1-C.4].

Ainda que os meios de comunicação — não só jornais ou plataformas de notícias, mas também novelas e filmes — tratem de forma recorrente da violência, percebe-se, pelos registros, que os estudantes identificam na ditadura e na democracia o uso da violência como uma similitude. Isso fica evidente quando um estudante pergunta se era a

[379] AMON, Ana Carolina. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, 21 de setembro de 2023. 63 (sessenta e três) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Virtual. Armazenado em arquivo pessoal.

população negra a encarcerada na ditadura, fazendo clara alusão aos dados estatísticos atuais, que relevam a população negra ser a mais encarcerada.

Outros registros sobre essa tipologia obedecem a esse mesmo princípio: relatos provenientes de escolas públicas e de alunos de ensino médio. A localidade das escolas é permeada pelo tema da violência policial. Buscando aproximar os registros dos estudantes das estáticas do período analisado, dados encontrados apresentam que mortes em decorrência da ação policial respondem por 20% das mortes violentas registradas no município de São Paulo, e que a atuação policial revela indícios de uso abusivo da força letal e cresce mesmo quando o número total de homicídios declina[380].

Quando se trata do município de São Paulo, na localidade mais afastada do centro, é mais frequente a ação violenta por parte da polícia. "O perfil preferencial das vítimas da ação letal da Polícia Militar na cidade de São Paulo compreende homens, jovens (85% têm menos de 30 anos, sendo a maior incidência entre os 17 e os 19 anos) e negros (64%)[381]. O tema da violência policial abre uma janela no tempo: ao conhecer um espaço que trata da repressão nos anos 1960, 1970 e 1980, jovens apresentam similaridades entre o que vivem com o que visitam, muitas vezes partindo também de suas próprias vivências, e não apenas de informações veiculadas. Para além do relato da repressão e da violência policial, existem relatos que aproximam a visita ao Memorial a outro elemento do presente: a prisão.

> Uma das alunas é filha de um ex presa política [31/03/2010, 2ª série, A.1-C.1].
>
> Um dos alunos disse que foi preso, com 11 anos de idade, no juizado de menores quando esperava a mãe na rodoviária em Sp. [3/6/2011, 3ª série, A.1-C.1].
>
> Uma aluna contou que seu pai já esteve preso e por conta disso ela conhecia muitos aspectos do cotidiano de um presidiário [24/10/ 2012, 3ª série, A.1-C.2].

---

[380] Esses dados fazem parte de uma pesquisa apresentada no Seminário Segurança Pública e Direitos Humanos, realizado pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), em 11 de dezembro de 2015, no âmbito do 3º Festival de Direitos Humanos: Cidadania nas Ruas. Ela foi baseada nos dados sintetizados dos seguintes órgãos: Secretaria Municipal de Saúde/PRO-AIM e SIVVA; Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social; e Dados da Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo, da Fundação SEADE e do IBGE. Censo Populacional foram usados para contextualizar os dados produzidos por órgãos municipais. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/pesquisa.pdf. Acesso em: 7 mar. 2024.

[381]SINHORETTO, Jacqueline; SCHLITTLER, Maria Carolina;SILVESTRE, Giane. Juventude e violência policial no Município de São Paulo. *Rev. Bras. Segur. Pública. São Paulo*, v. 10, n. 1, 10-35, Fev/Mar 2016, p. 32.

> Uma das alunas havia visitado a mãe quanto estava presa e descreveu o espaço da prisão [21/08/2012, 9º ano, A.1-C.2].

A visita e a descrição da prisão na ditadura parecem incentivar a valorização da fala do estudante durante o percurso. A educadora Ana Carolina faz comentários sobre esse tema durante sua entrevista.

> Quando a gente tá falando de escola pública, a gente vai pra outro ponto, porque aí eles convivem com opressão todo o tempo [...] A gente conta história ali no Memorial de classe média, é tudo branco, burguês (...) os meninos de escola pública, em sua maioria negros, não estão se vendo nesse lugar, uma vez um menino me disse "a gente tá na periferia tem gente morrendo todo dia, eles morreram, mas e daí? Por que a história do meu tio não tá aqui? [...] e aí eu passei a perceber que meu discurso estava planificado em uma história da elite, classe média [...] em 2018 a gente recebeu muita escola pública, e aí eu mudei meu discurso.[382]

O fato do acolhimento como o objetivo da visita educativa, citado pelo educador entrevistado, merece ser destacado. O compartilhamento de experiências com abordagens policiais ou mesmo com proximidade com o sistema carcerário atual se deve à criação de um ambiente favorável e de confiança entre o educador e os estudantes. Ammon deixa isso claro ao tratar as visitas no Memorial como educação viva, fazendo referência ao fato de que o diálogo permite que estudantes possam se afetar e contribuir com o educador. "Lembro um caso, daquele homem que foi preso atrás da viatura da polícia, que jogaram bomba de gás lacrimogênio lá dentro, eu comecei a usar esse caso nas visitas porque uma turma da ETEC trouxe, quando falamos sobre tortura. A gente acha que eles não estão ligados, mas estão e muito".

As fichas de avaliação dos estudantes registram essa característica da visita ao longo do tempo: o incentivo a participação deles nas visitas. Em 27 de setembro de 2012, Juliana, aluna do 9º do ensino fundamental, registra "o educador que nos atendeu durante a visita deixou bastante espaço para perguntar, para acrescentarmos alguns detalhes". "Interagimos muito com a educadora", foi o comentário deixado por Raphael, aluno de 8º ano, em 8 de maio de 2013.

Há também registros do insucesso dessa prática de incentivar a participação dos escolares: "os alunos não estavam interessados em interagir ao longo da visita educativa, apesar do esforço dos educadores e do professor que os acompanhava", narra uma

[382] AMON. Entrevista [...] 21 set. 2023.

educadora sobre a visita com alunos de 8º ano, em 10 de outubro de 2013. Registros como "grupo cansado", "dispersos", "com fome", "não participaram" são frequentes desde 2010. Essa característica de estar cansado, por vezes, é registrada em relação ao fato de ter sido o terceiro museu que eles visitaram no mesmo dia, ou que viajaram longas distâncias.

Ainda que haja registros de não participação de estudantes na parte "comentário significativo" por variados motivos, o incentivo para que estudantes participem é o que mais ocorre durante a visita. O educador Pedro abordou esse tema:

> É se abrir para o diálogo, eu não posso impor esse tema para ninguém, é impossível. [...] Eu preciso estar aberto ao diálogo para entender quem são aquelas pessoas, quais são as conexões que eu posso estabelecer com aquelas pessoas e tentar proporcionar ali uma troca, que ao final desse tempo de conversa, que a gente tenha identificado o que foi a ditadura, a luta contra a ditadura, a resistência; e quais foram as consequências e quais são as continuidades dessa resistência com a vida daquela pessoa, de imediato, concretamente, se não diretamente, mas a democracia em que ela vive é fruto direto dessa resistência. O diálogo desse tema com qualquer pessoa é o grande aprendizado. [...] Isso é institucional. [...] É um diálogo que tem bases sólidos e princípios defendidos: a defesa da democracia.[383]

Essa postura institucional do museu abre caminhos para os pontos já destacados, e para outras formas de estudantes se conectarem com o tema. Uma delas é a experiência na escola.

> Um dos alunos era presidente do grêmio da escola, que tem o nome de Gildo Macedo Lacerda, ex-aluno do colégio, morto pela ditadura [12/04/2011, 3ºsérie, A.1-C.1].
>
> Os alunos se reconheceram quando tratamos dos tipos de crime políticos, pois haviam realizado manifestações na escola contra a direção [10/04/2012, sem série, A.1-C.2].
>
> Algumas alunas fizeram comentários sobre a repressão dentro do espaço escolar [28/03/ 2012, sem série, A.1-C.2].
>
> Alguns do grupo já estiveram na realização de um protesto na escola reivindicando espaço para aula (não tem sala de aula) [20/09/ 2012, 3ª série, A.1-C.2].
>
> Uma das alunas comentou que os alunos organizaram uma passeata na escola e o professor que os ajudou foi punido por isso [13/03/2013, 3ª série, A.1-C.3].
>
> os alunos do 2 ano do EM fizeram vários comentários criticando o autoritarismo e a falta de participação dos alunos na escola em que estudam [28/09/2013, 9º ano, A.1-C.3].

[383] Pedro. Entrevista [...] 18 ago. 2023.

> A escola deles possui normas que pais e alunos não concordam. Os alunos aproveitaram o espaço para discutirem repressão e resistência nas escolas [3/04/2014, 2ª e 3ª série, A.1-C.4].

Outra forma de participação dos estudantes é partilhando memórias familiares que se referem ao tema da ditadura. As informações registradas são genéricas e não possuem abertura para uma investigação histórica. Um elemento possível de se discutir é a relação familiar e o passado ditatorial.

> Uma garota relatou a história de seus avós e seu pai que moravam no Chile em plena ditadura de Pinochet [11/05/ 2010, 3ª série, A.1-C.1].
>
> A mãe de uma das alunas que acompanhava a visita comentou sobre como o período de 1964 era conturbado e voltou algumas de suas lembranças [3/12/2010, 3ª série, A.1-C.1].
>
> Uma das alunas contou que o irmão de sua tia ficou preso no DOI CODI e a escola fica próxima de lá e os alunos trouxeram vários comentários [09/10/2012, 9º ano, A.1-C.2].
>
> Uma das alunas ficou bastante emocionada. Tem parentesco com (Romeu Tuma[384]) e se sentia culpada pelos acontecimentos comentados [15/03/2012, 1ª série, A.1-C.2].
>
> Um dos alunos tem o pai que foi preso no DOPS no período da ditadura [23/03/2010, 9º ano, A.1-C.1].
>
> Um dos alunos fez comentários sobre o ex-delegado do DOPS/SP, Sérgio Fleury, por conta dos relatos dados por seu pai em inúmeras ocasiões [6 /03/2012, 3ª série, A.1-C.2].
>
> Uma das alunas tinha pesquisado sobre o memorial e havia salvado uma imagem de Vladimir Herzog no celular [10/04/2012, sem série, A.1-C.2].
>
> Uma das alunas, junto ao grupo, ou isoladamente, ponderava questões pertinentes à participação de seu pai que foi investigador do DEOPS/SP e delegado na Cidade de Franca/SP durante o período 1964/85 [14/06/2012, Ensino Médio, A.1-C.2].
>
> Um dos alunos comentou que seu tio avô foi preso sem registro na ditadura [19/03/2014, 7º ano, A.1-C.4].
>
> Um dos alunos que seu pai quando estudante foi preso no DEOPS por auxiliar a ALN escondendo panfletos [20/03/2014, 9º ano, A.1-C.4].

[384] Romeu Tuma, policial, bacharel em Direito e político. Foi delegado e diretor do Deops, entre os anos de 1966 e 1983. Esteve à frente de um dos principais órgãos da repressão durante a ditadura, em São Paulo, no período que coincide com uma série de denúncias de torturas, mortes e outros abusos cometidos em seu interior. Por lá, trabalhou com o delegado Sérgio Paranhos Fleury, de quem foi subordinado por algum tempo, ao mesmo tempo em que o coronel Erasmo Dias chefiava a Secretaria de Segurança Pública paulista. Retirado de: https://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-ditadura/romeu-tuma/ Acesso em: 7 mar. 2024.

Essas memórias positivas da ditadura militar, que muitas vezes são nutridas e circulam em ambientes familiares, manifestam-se nas aulas de história e, como se vê, no museu também. Para além de falas positivas, como a clássica "matou-se pouco", que defendem o horror e a violência da pressão, há falas que apresentam experiências de cotidiano seguro e sem violência nas ruas, como a clássica "meu pai disse que esse tempo era bom". Sobre esse assunto, tanto Ana Carolina Ammon quanto Pedro compartilham experiências. Pedro explicou como lidavam com isso.

> Meu pai falava que na ditadura era bom. Essa fala era recorrente. Por que era bom? Via de regra, era segurança, tinha segurança como não se tem hoje, assalto e tráficos de drogas, por exemplo, e emprego, que é esse mito do milagre econômico. E aí a gente abordava da censura, que essas informações não eram passadas nos jornais.[385]

Essa forma de lembrar é parte da história da memória da ditadura no Brasil. Elizabeth Jelin afirma que essas memórias individuais estão marcadas socialmente, carregam valores, visões de mundo, seja de uma sociedade ou de grupos. Os últimos anos, sobretudo a partir da ascensão de um presidente que autoriza essa memória positiva da ditadura, haja vista a campanha presidencial de 2018 e o período da presidência de 2019 a 2022, mostram que essas memórias estão imersas em narrativas coletivas, como afirma Jelin. Isso quer dizer, junto a essas memórias, estão a defesa do autoritarismo e da violência como estratégias de coesão social[386]. A seguir, há trechos das fichas sobre essa forma de memória, todos registros feitos antes de 2018.

> Alguns alunos se posicionaram a favor das torturas em épocas atuais, fato este que gerou um debate [22/03/ 2011, 3ª série, A.1-C.1].
>
> Um aluno perguntou se negros foram presos e/ou torturados durante o regime militar [1/06/2010, 3ª série, A.1-C.1].
>
> Um dos alunos defendia algumas ideias do Regime militar [2/10/2012, 2ª e 3ª série, A.1-C.2].
>
> Uma das professoras e parte dos alunos defendiam o patriotismo imposto pelo governo na ditadura militar [1/11/2013, 2ª e 3ª série, A.1-C.3].
>
> Um dos alunos (filho do prof., ex-militar) apoia o golpe de 64 ("contragolpe") e apoia a intervenção militar para tirar o PT do poder [4/11/2014, 2° ano, A.1-C.4].

[385] Pedro. Entrevista [...]. 18 ago. 2023.

[386] Esse tema será tratado no próximo capítulo de maneira mais ampla.

O historiador Rodrigo Patto de Sá Motta (2020) demarca o contexto de polarização política iniciado em 2013/2014, momento que a história do golpe de 1964 se tornou mais presente — e quente — no cenário nacional, segundo suas palavras[387]. A memória positiva da ditadura ganha força também em razão da comemoração dos 50 anos do golpe e em resposta ao relatório da Comissão Nacional da Verdade, que iniciou seus trabalhos em 2012. Sá Motta lembra que o golpe contra Dilma, em 2016, e a prisão de Lula, em 2018, mesmo ano de ascensão de Bolsonaro, foram momentos em que estiveram presentes esses discursos elogiosos da ditadura militar.

No que que se refere ao universo escolar, o movimento Escola Sem Partido, a partir de 2016, endossou propostas de mostrar dois lados de uma história e a suposta neutralidade, em resposta à acusação de existir doutrinação nas escolas. Assim, o cenário público foi tomado por essa questão. Concomitante, em plataformas digitais, com vídeos e filmes, *youtubers* e livros, circulava essa memória positiva, que em linhas gerais, inscreve-se no combate à esquerda. Um exemplo é a criação da Brasil Paralelo[388], também em 2016. "O projeto político construído em torno de Jair Bolsonaro tem como um dos seus pontos centrais a tentativa de impor uma visão politicamente distorcida e maniqueísta sobre a história do golpe de 1964 e da ditadura militar", aponta Sá Motta[389].

Dessa forma, é possível chegar a quatro formas de participação dos estudantes: (a) compartilhar informações veiculadas pelos meios de comunicação; (b) experiências que envolvem a violência policial ou de alguma forma o sistema carcerário; (c) experiências que lançam luz sobre a relação entre escola e repressão, e por fim, (d) memórias familiares a respeito do período ditatorial.

7.2 O que dizem os estudantes sobre as visitas?

Indo ao encontro do título do capítulo, em 30 de setembro de 2010, a educadora registrou que uma aluna da 8ª série disse estar "se sentindo dentro da história"[390]. Esse

[387] O passado ditatorial é sempre revogado mediante os acontecimentos do presente. Faço menção ao capítulo 1 em que se discutiu sobre a disputa em torno da ditadura militar após a publicação do Brasil Nunca Mais, em 1985, e com a abertura da Vala de Perus, em 1991.

[388] Sobre o tema, recomenda-se o vídeo o Brasil Paralelo produz história?, produzido pelo canal Historiar-se, em que o Prof. Dr. Fernando Nicolazi aborda sobre o assunto. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=R71LxS5FhD8&t=101s. Acesso em: 22 ago.2023.

[389] MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Passados presentes*: O golpe de 1964 e a ditadura militar. Rio de Janeiro: Zahar, 2021, p. 12.

[390] 30/09/2010,8ª série, A.1-C.1.

aspecto é frequente nos registros dos estudantes, como se verá a seguir. Neste item do capítulo, o propósito será, portanto, apresentar as impressões dos estudantes, registradas em fichas de avaliação de visitas educativas[391].

A aproximação, "volta" ou "regresso" ao passado é o próprio sentido dos museus de história: o trabalho com o tempo. As ambientações, testemunhos, luzes, estratégias cênicas, promovem esse sentido de realidade, pois provoca sensações que se sente na pele e emoções que impactam o corpo, possibilitando imaginar um passado.

> O ambiente aliado a fala do monitor fez com que voltássemos no tempo e deu uma sensação de vivência [3ª série, 21/06/2011, A.1-C.1].
>
> Nos ensinou como era antigamente. O sofrimento que as pessoas passavam e relato todas as mortes que ficaram gravadas nas paredes. Ótimos conhecimentos que tivemos. Os monitores ensinaram muito bem a história dos presos [1º ano, 4/09/2012, A.1-C.2].
>
> O memorial nos remete ao passado e os relatos de um período interessante para a conclusão do nosso trabalho [9º ano, 27/09/2012, A.1-C.2].
>
> Bom, eu achei muito interessante educadora nos explicou, resumindo foi uma viagem na história [3º ano, 3/03/2013, A.1-C.3, Henrique].
>
> Achamos muito interessante pois tiveram uma ideia mais clara do que ocorreu na nossa história recente [9º ano, 17/05/2013 A.1-C.3, Rafaela].
>
> [...] porque visualizamos e aprendemos bastante coisa. [8º ano, 24/05/2013 A.1-C.3, Kyla].
>
> [...] parece que estamos vivendo na época [7º ano, 21/06/2013 A.1-C.3, Cleyton].
>
> É um espaço muito rico, é muito diferente estar neste ambiente, é um contato muito próximo do que aconteceu e ao mesmo tempo um tanto distante dos detalhes [9º ano, 10/10/2013 A.1-C.3].
>
> Dá uma ideia da realidade do que foi isso [8º e 9º ano, 20/03/2014 A.1-C.4, Caio].
>
> Achei bom porque o ambiente é bacana, muito realista [9º ano, 24/09/2014 A.1-C.4, Gustavo].

Os registros dos estudantes remontam ao trecho escrito por Freud (1902): "Então existia mesmo tudo aquilo, de maneira como aprendemos na escola"[392]. Essa frase está

[391] Cabe ressaltar que, em relação a dos educadores e professores, as fichas de avaliação dos estudantes são reduzidas. Isso acontece por muitos fatores, entre eles por esquecimento do educador ou pressa do grupo em ir embora.

[392] GUIMARÃES, Manoel. Expondo a história: imagens construindo o passado. *In*: GUIMARÃES, Manoel L. S.; RAMOS, Francisco Régis L. (orgs.). *Futuro do pretérito*: escrita da história e história do museu. Fortaleza: Edições DOC/UFC, 2010.

em um texto de Manoel Salgado Guimarães (2010) a respeito da relação entre visualização, imaginação e museu. O historiador discute a relação entre escrita e imaginação desde a fundação disciplinar no campo da História. "Visão e escrita pareciam completar-se na tarefa de tornar o passado uma evidência, uma certeza e, por isso, objeto passível de conhecimento"[393]. No caso do ensino de história em museus de história, a vivência no espaço e o contato com o testemunho tornam o passado uma evidência, passível de conhecimento[394].

Estudantes, ao narrarem essa proximidade temporal com o funcionamento do DEOPS, estabelecem relações, pois mobilizam (1) a materialidade do espaço, no caso a delegacia, um lugar-testemunho; (2) as sensações promovidas pela narrativa de educadores e de professores, com o sentido de que o lugar atesta um passado violento; (3) as emoções despertadas pelas ambientações; (4) o contato com o testemunho oral, de quem ali viveu e que compartilha seu cotidiano. Essa operação parece ser o que confere o sentido de que "o passado realmente existiu como aprendemos".

> Incrível a sala (celas) em que podemos ouvir os depoimentos, emocionante [3ª série, 8/09/2010 A.1-C.1, Isabela].
>
> Emocionante, forte, chocante, triste e tenebroso. Na minha opinião tudo é perfeito [...] [3º ano, 18/11/2012 A.1-C.2, Thiago].
>
> Profundo, pesado, inesquecível para quem se interessa sobre o tema. Muito bem explicado e devido ao local [Ensino Médio, 22/11/2012 A.1-C.2, Carolina].
>
> Bastante educativa e instigante, provocando diversas emoções [3ª série, 31/06/2013 A.1-C.3, Beatriz].
>
> Excelente, apesar de mexer com o emocional [2º ano, 24/09/2013 A.1-C.3, Ana Paula].
>
> Acho que eu como me interesso pelos assuntos fico mais curiosa. Consigo sentir o peso do lugar, consigo formar imagens na cabeça de como deveria ser, mas lógico que não tenho como sentir igual aos que passaram e foram torturados aqui [2º ano, 05/11/2013 A.1-C.3, Carolina].
>
> Foi uma visita que com certeza mexeu com o nosso psicológico [3º ano, 11/03/2014 A.1-C.4].

---

[393] *Ibidem.* p. 35.

[394] Manuel Salgado Guimarães considera a visão e escrita como um elemento que confere evidência ao passado. No entanto, me aproprio de sua ideia, mas não considero a visão como preponderante nesse assunto, pois os museus que são objeto da tese, têm como preocupação o trabalho com públicos de pessoas cegas, por exemplo. Assim, a experiência no espaço é o elemento que considero mais importante. Relembremos o capítulo 7 em que a guia do *Museo Sitio de la Memoria Esma*, compartilha que surdos se emocionaram com o vídeo inicial do museu por sentir a vibração dos sons.

> Achei a visita muito interessante apesar de ser uma sensação ruim estar nas celas [Ensino Médio, 08/05/2014 A.1-C.4, Catarina].
>
> As emoções que tive aqui foram muito intensas [3º ano, 18/09/2014 A.1-C.4, Isaías].

O papel das emoções na proximidade com o passado é uma relação frutífera para seguir pesquisando. Esses dois aspectos são expressivos nas narrativas estudantis sobre o Memorial. Houve alguns registros dos educadores sobre esse tema. Por exemplo: "o grupo se emocionou bastante ao ouvir os depoimentos da cela 4"[395], "uma das alunas ficou bastante admirada com os relatos expostos pelos ex-presos na cela 3"[396]. "Os alunos, de uma forma geral, ficaram bastante sensibilizados com a escuta dos depoimentos da cela 4 e fizeram comentários sobre a importância deste contato direito como forma de aproximação deste passado ditatorial"[397].

Esse desconforto com o passado, registrado pelos estudantes, é a quebra de um sentido nostálgico que se promovia nos museus de história centenários. Svetlana Boym[398], em texto que discute os riscos e seduções da nostalgia, sobretudo a partir do século XIX, a entende como uma emoção histórica, calcada em um deslocamento temporal, atrelado a um sentimento de perda. A nostalgia, acredito, nem sempre é retrospectiva, pode ser igualmente prospectiva. As fantasias sobre o passado, determinadas pelas necessidades do presente, têm um impacto direto nas realidades do futuro. A consideração do futuro nos faz assumir a responsabilidade por nossas fábulas nostálgicas[399].

Considerando isso, entendo que os museus de história do século XIX e XX buscaram uma certa nostalgia restauradora, sentimento promotor de histórias nacionais, caracterizadas por visão edênica das origens. Os museus de história a respeito de passados violentos, no entanto, escapam a esse sentimento. Buscam uma nostalgia reflexiva, isso quer dizer, segundo Boym (2017), colocar o passado em dúvida, contrapondo-se à versão única de identidade nacional. Ou seja, não busca a restituição, mas o entendimento da criação de uma nova flexibilidade.

Entendo que a nostalgia restauradora está presente nas memórias positivas a respeito da ditadura, trazidas pelos estudantes, como se discutiu: o retorno a uma

---

[395] [13 de outubro de 2010 A.1-C.1, 8ª série, educadores].

[396] [15 de março de 2013 A.1-C.3, Ensino Médio, educadores].

[397] [17 de maio de 2013 A.1-C.3, 9º ano, educadores].

[398] BOYM, Svetlana. Mal-estar na nostalgia. *Rev. história da. Historiografia*, n. 23, abr., 2017, p. 153-65.

[399] *Ibidem,* p. 154.

harmonia. Mas os relatos estudantis inclinados para uma nostalgia reflexiva são maioria nas fichas. A mobilização de termos como “tenebroso”, “pesado” e “sensação ruim” é a sinalização para rechaçar um retorno a essa casa “casa harmônica”, em referência ao sentido de nostalgia.

A vivência no espaço gera emoções em relação ao passado, mas os estudantes relatam a forma como veem o museu como objeto de conhecimento a respeito do tema, conferindo o estatuto de verdade. Apreende-se que os estudantes veem o museu que os ensina sobre um determinado passado.

> Adorei muito **conhecer** como era o Brasil nos nossos antepassados. Muito legal a visita. [3ª série, 17/11/2009, A.1-C.1] [grifo meu].
>
> Gostei das **informações**, de aprender e estar num local onde fatos ocorreram. [3ª série, 6/03/2009, A.1-C.1] [grifo meu].
>
> Com a visita foi possível **expandir mais o conhecimento** que já possuía sobre o período da ditadura militar. [3ª série, 8/09/2009, A.1-C.1] [grifo meu].
>
> Eu soube absorver bastante informação, pude aprimorar **conhecimento**, procurei interagir e colaborar durante a visita. [1ª e 2ª série, 1/10/2011, A.1-C.1] [grifo meu].
>
> Muito instrutivo, **conhecimento** nunca é demais, e os educadores souberam passar o conteúdo de maneira interativa e dinâmica. [3ª série, 6/03/2012, A.1- C.2] [grifo meu].
>
> A época da ditadura é uma época superdifícil de se **entender** devido não ter registro específicos. [7ª série, 29/08/2012, A.1-C.2]. [grifo meu].
>
> As salas relatam **informações** reais de história do nosso país, e acabo ficando muito interessante para quem quer saber mais sobre o assunto. [3ª série, 5/06/2013, Daniel, A.1-C.3] [grifo meu].

Conhecer, conhecimento, entender e informações se referem ao universo da escolarização. É claro que se pode aprender em um museu. Assim, há estudantes que optam por um “museu que ensina” e uma grande maioria por um “museu que emociona”. Quantitativamente, as emoções são escolhas mais frequentes para representar a experiência no museu do que a carga de conteúdo, por parte dos estudantes.

Sobre esse assunto, o educador Pedro convida a refletir sobre uma visita escolar ser também uma educação formal, já que comumente é tratada como não formal. Citando um arcabouço teórico, ele diz: “se você está em uma instituição, que é vinculada a secretarias de Estado ou de município, ou ao Ministério da Cultura Federal, essa educação também é formal, pois ela tem base, objetivos, hierarquizações claras”.

Isso nos leva a um ponto em que estudantes agradecem, nas fichas, pela aula dada pelo monitor, ou registram ser a visita uma **aula prática**. Esses dados ajudam a refletir sobre como as visitas ao museu podem ser compreendidas dentro dos códigos e comportamentos presentes nas escolas. No quesito de "como você avalia a sua participação na visita", estudantes registram:

> Tirei dúvidas, prestei atenção, fiquei em silêncio. Fiz perguntas, e demonstrei interesse [3ª série, 6/03/2010 A.1-C.1].
>
> Nos comportamos e nos interessamos pelo assunto do nosso país [3ª série, 13/06/2010 A.1-C.1].
>
> Me interessei no assunto, trouxe dúvidas, e procurei ao máximo prestar atenção. [3ª série, 6/03/2012 A.1-C.2].
>
> Como eu gostei, participei bastante, mas teve hora que desviei minha atenção [7º ano, 12/06/2012 A.1-C.2].
>
> Prestei muita atenção e só falei na hora certa [9º ano, 14/09/2012 A.1-C.2].
>
> Não fiquei à vontade para perguntar, mas meus amigos conseguiram perguntar e esclarecer minhas dúvidas [2º ano, 24/09/2013 A.1-C.3, Ana Paula].
>
> Sabemos fazer perguntas, mas não responder todas que a educadora no questionou [3º ano, 09/05/2014 A.1-C.4, Ana].
>
> Eu fiquei quieto [3º ano, 10/10/2014 A.1-C.4, Michel].

Ficar em silêncio, prestar atenção, falar na hora certa são comportamentos que se atribuem a bons alunos. Ou seja, é interessante que em uma ficha institucional, em um museu, um espaço distinto da escola, estudantes escolham recorrer a posturas que são esperadas pela e na escola. "A classe interrompeu sua explicação, mas foi ótima"[400]. Essa é uma ficha que deixa pistas da indisciplina no museu. De modo geral, não há fichas em que estudantes dizem algo sobre um mal comportamento. No entanto, nas fichas preenchidas por educadores, há relatos sobre indisciplina, assim como essa de um estudante. O que cabe refletir sobre o alcance da avaliação dos estudantes: Qual o critério para selecionar o estudante? Pode-se inferir que os estudantes eleitos para preencher a parte do aluno na ficha da avaliação correspondessem à disciplina, típica do ambiente escolar.

Até o presente momento, busquei discutir os registros dos educadores sobre a visita — com a interlocução de uma entrevista temática com um educador — e a dos estudantes.

[400] 8ª série, 13/03/2010 A.1-C.1.

Vimos que as visitas ao Memorial possibilitam a participação de estudantes, que compartilham suas experiências e memórias familiares, assim como estabelecem relações das informações das mídias sociais com o problema histórico do museu: repressão e ditadura. Por outro lado, há o movimento de os estudantes entenderem o museu como uma "viagem" ao passado e o museu como fonte de conhecimento sobre a ditadura.

As conclusões aqui costuradas se aproximam, em grande parte, do trabalho de Mariana Paganini. Em sua dissertação[401], a historiadora trabalhou com um córpus documental semelhante: representações de estudantes e entrevistas com guias. Por meio de entrevistas com jovens, após visitas a um centro clandestino de detenção, localizado na cidade de Buenos Aires, Paganini percebe que, assim como analisado aqui, (1) as emoções são uma forma de o estudante compreender o passado, uma ponte entre o presente e o passado. (2) "Hablan de un lugar que *vuelve la historia* real, increíble, donde pasaron las cosas, prueba de lo que ocurrió".[402] (3) O conhecimento sobre a última ditadura por meio de memórias familiares, ainda que de maneira insuficiente e com lacunas, já que, como diz Paganini, os estudantes relataram que seus familiares diziam ser doloroso demais[403]. (4) A maneira como o espaço é reconhecido como propício para ser transmitir informações/conhecimentos sobre o assunto. (5) Estudantes com discursos negacionistas frente ao tema, no caso de Paganini, a discussão acerca do número de 30.000 mil desaparecidos[404]. (6) A relação que o lugar estabelece com o presente e as violações de direitos na atualidade, como o desaparecimento de Santiago Maldonado, também citado por Mauricio, guia do *Museo de la ESMA*, como referenciado por

[401] PAGANINI, Mariana. *Experiencia y transmisión intergeneracional: La construcción de significados en los y las jóvenes visitantes del Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos ex CCDTyE Olimpo (2015-2017).* Dissertação (Mestrado em História). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2020.

[402] Grifo meu, p. 146.

[403] A autora demarca que a escola é o maior espaço onde os estudantes tiveram mais contato com o tema da última ditadura, tal qual o contato no meio familiar. A escolha por dar ênfase a questão familiar, é pelo fato de que esta pesquisa não tem ferramentas suficientes para entender por qual meio os estudantes têm mais contato, ou sistematização, do tema da ditadura militar no Brasil.

[404] Este número faz parte de uma disputa política. Ligado a grupo negacionistas, refere-se à menção que esse número é hiperinflacionado, pelos movimentos de Direitos Humanos, para fins de dimensionar a ditadura como cruel e atender intesse econômicos de vítimas e familiares. Os meses de estadia na Argentina, via-se, impresso no espaço urbano, essa discussão. Em 24 de março de 2023, era presente, na Marcha pela Memoria, que ocorria na Praça de Maio, reafirmações como "São 30.000", em resposta clara a esse tipo de discurso. Mariana Paganini, em sua dissertação, discute o ano de 2015, e a chegada de Mauricio Macria a presidência, como um marco para a "autorização" de discursos que neguem aspectos da memória da ditadura, como as cifras dos 30 mil.

estudantes. (7) Reconhecimento do trabalho dos guias como importantes para "imaginar" ou "conhecer" o que foi o lugar visitado.

O trabalho de Mariana Paganini é importante para compreender as representações de jovens sobre as visitas a esses espaços. No caso da ESMA, as observações das visitas não previam essa abordagem. Por outro lado, no caso do Memorial, as fichas contribuem para fazer apontamentos que se aproximam das conclusões de Paganini. A experiência em um lugar-testemunho é reconhecida por estudantes, tanto nas visitas ao *Olimpo*, como no Memorial, como um dispositivo para conhecer o passado de maneira distinta, que desperta emoções e reflexões diferente de outros meios, como, por exemplo, em uma aula expositiva na escola.

O Memorial possui uma atividade que possibilita outra forma de o estudante imaginar/visualizar o passado: o contato direto com ex-presos políticos. Assim, o próximo movimento do capítulo é trazer outros agentes para o debate sobre as visitas ao Memorial, sujeitos esses que estiveram presentes na construção do museu e, desde 2009, atuam junto ao museu: ex-presos políticos, ex-presas políticas. Por meio de entrevista com quatro ex-presos e uma ex-presa política que participam, ativamente, de rodas de conversa com estudantes, ampliaremos as discussões aqui traçadas.

7.3 Tortura dói? Os testemunhos e as rodas de conversa com ex-presos políticos

A "roda de conversa com ex-presos políticos" é uma atividade do Setor Educativo que, ao longo do tempo, consolidou-se como importante para o museu. Se na primeira parte da tese evidenciamos o papel dos ex-presos políticos na construção do Memorial, tanto para legitimar o espaço, como para contribuir na montagem da exposição, a roda de conversa é outra forma de participação ativa deles e delas no museu.

Cabe ressaltar que a documentação desta seção do capítulo — entrevistas e fichas de avaliação — revela uma característica importante dessa atividade: elaboração de passado. O contato com testemunhos gravados gera um efeito em quem assiste, de uma maneira unilateral, pois quem assiste, certamente produz inquietudes que não são compartilhadas com quem narra. No entanto, a possibilidade de dialogar, por meio de comentários e perguntas, com quem narra uma experiência, gera outro impacto. Desse outro impacto, o que se aterá é ao registro das perguntas, pois elas são pistas sobre o interesse pelo tema, o presente em que se formula as perguntas e sobre determinadas convenções sociais a respeito da ditadura militar.

Esta seção se estruturou a partir de algumas questões, a fim de compreender a roda de conversa. Quem narra? Onde narra? Frente a quem narra? O que diz? O que silencia? Quem escuta? O que se escuta? Em qual enquadramento social está marcando seu relato?[405]. Por conta de serem entrevistas longas, em que os ex-presos políticos narraram sobre sua vivência na ditadura militar, a saída da prisão, a redemocratização, sua relação com o Memorial e o momento da roda, a atenção aos detalhes, silêncios e à estrutura narrativa são importantes, e as perguntas contribuem.

Essa atividade era oferecida semanalmente, às quintas-feiras, às 16h. A escola deveria se adequar a esse horário. No entanto, ao longo do tempo, especificamente em 2019, pela demanda, abriu-se mais dias para a "roda". Atualmente, é agendada de acordo com a escola e a disponibilidade de um ex-preso político ou uma ex-presa política. Para agendá-la, o professor ou a professora deve enviar um *e-mail* ao Memorial. O grupo que participa da roda de conversa tem uma visitação diferente. Em 30 minutos realizam uma visita aos espaços do Memorial e, em seguida, encontram-se com quem será o convidado ou convidada. São 40 minutos de exposição do convidado e 20 minutos reservados para perguntas dos estudantes.

A recorrência e a natureza da atividade justificam a importância de uma análise que estabeleça relações com as visitas gerais. A análise ocorrerá pelo viés da memória institucional e por meio das representações dos sujeitos que são protagonistas dessa atividade: os ex-presos políticos. Desse modo, mobilizaremos documentação institucional e entrevistas com quatro ex-presos.

Durante a leitura das fichas de avaliação, um elemento que salta aos olhos é o fato de que, antes de institucionalizá-la como atividade, professores já organizavam nas escolas rodas de conversa com ex-presos políticos. Um importante indício sobre o interesse pelo testemunho por parte das escolas. Um exemplo é o caso da professora Mirian Brasil Correa que, em 16 de outubro de 2010, organizou, na EMEF Bernardo O'Hegges, uma roda de conversa com Cid Barbosa. Outros exemplos são:

> A professora convidou um ex-preso para conversar com os alunos após a visita [Ensino Médio, 27/11/2010 A.1-C.1].

[405] A metodologia de estudos a respeito de memórias sociais foi baseada em dois cursos: Em 2023, *Introducción a los estudios sobre Memoria: Problemas, perspectivas, debates - COHORTE 6 (120 hrs),* com as coordenação de Cláudia Feld e Valentina Salvi. Ele foi composto por aulas das coordenadoras, e de Marina Franco, Elizabeth Jelin e Luciana Mecina. Em 2022, o *Workshop de Investigación sobre Memoria Social e Historia Reciente - COHORTE 2 (100h), coordenado por* Luciana Messina y Julieta Lampasona. Eles foram realizados pelo Núcleo de Estudios sobre Memoria, do IDES (Instituto de Desarrollo Económico y Social).

> Os alunos conversaram com Alípio Freire depois da visita [2ª série, 10/06/2010 A.1-C.1].
>
> A professora realiza um trabalho de mestrado com presos políticos da região de Mauá. Quando retornarem à escola, os alunos irão conversar com um deles e apresentar um trabalho sobre os temas discutidos [Ensino Médio, 15/05/2012 A.1-C.2].

Uma ocorrência esporádica, que aparece nas fichas de avaliação, é o fato de ex-presos visitarem o museu e, espontaneamente, contribuírem com depoimentos. Essas interpelações podem se justificar por serem os primeiros anos da abertura do museu com a nova perspectiva museológica. Um caso é o de Paulo Emílio, ex-preso político, que visitava o Memorial em 29 de setembro de 2010, no mesmo momento em que um grupo da E.E. Profª Neusa de O. Paente explorava o local: "Durante a visita, um ex-preso político — Paulo Emílio Andrade Aguiar — que visitava o Memorial, deu seu depoimento sobre sua passagem pelo DEOPS/SP durante a ditadura militar, o que acabou sensibilizando os alunos e professores"[406], contam os educadores Marina e Renan, que assinam a ficha.

A educadora Hannah, em 24 de setembro de 2014, narrou uma intercorrência nesse sentido. No entanto, o efeito é distinto. Ela escreveu: "Um senhor me ouviu falando na cela 3 e foi conversar com alguns alunos e com o prof. Diz ter ficado preso no DEOPS por 4 dias. Não quis dizer seu nome, mas mostrou-se inconformado com 'as mentiras que o Memorial conta'"[407]. A professora que preenche a avaliação desse dia não menciona este fato, e essa visita não teve a avaliação do aluno. No entanto, esse episódio, registrado pela educadora, complexifica outras possibilidades de pensar sobre o impacto de ex-presos políticos nas visitas[408].

As fichas de avaliações específicas para convidados da roda de conversa — os ex-presos políticos — surgem só a partir de 2012. Anteriormente essas avaliações, eram feitas no âmbito geral. Em uma ficha de avaliação de 30 de março de 2011, em que houve uma roda de conversa com Ivan Seixas, a educadora Caroline propõe que haja uma

---

[406] Avaliação de Visita Educativa – Educador [29/09/2010]. Armário 1 Caixa 4. Arquivo do Memorial da Resistência de São Paulo.

[407] Avaliação de Visita Educativa – Educador [24/09/2014 A.1-C.4]. Armário 1 Caixa 4. Arquivo do Memorial da Resistência de São Paulo.

[408] Esse episódio nos lembra dos limites do tratamento de documentação institucional, pois não se sabe como a educadora gerenciou esse episódio, tampouco se foi uma oportunidade para discutir a natureza da memória, que envolve conflitos de versões, incompletudes e contradição. Cabe lembrar do capítulo 01 em que um ex- preso político vê como positivo uma peça teatral sobre o DEOPS, enquanto outro não concorda.

avaliação separada para essa atividade. Isso mostra o quanto as fichas de avaliação são termômetros de um museu recente que, ao longo do tempo, vai se estruturando de acordo com a experiência adquirida, ou seja, vai aperfeiçoando processos e ações.

As avalições feitas pelos ex-presos são registradas em três pontos: O que você achou do grupo? A conversa com o grupo foi satisfatória? Comentário e sugestões. As respostas dos ex-presos são simples e objetivas. No geral, quando preenchem, usam adjetivos para elogiar o grupo e a atividade. É recorrente que digam que o grupo se mostrou interessado e foi participativo. Dulce Muniz, por exemplo, sempre deixa comentários positivos: "Façam sempre; Continuem, continuem e continuem".

Por essa razão, recorrer a entrevistas com ex-presos políticos é um ganho para a pesquisa, pois possibilita estabelecer contornos que a memória institucional não dá conta de desenhar, mesmo porque não é sempre que os convidados preenchem a ficha de avaliação. Outro aspecto que merece destaque é o fato de não ser possível ter indícios do conteúdo das rodas, tampouco das perguntas feitas aos convidados, apenas pela documentação do Setor Educativo. Para a parte de entrevistas foram escolhidos os presos políticos mais recorrentes nas fichas de avaliação: Maurice Politi, Anivaldo Padilha, Dulce Muniz e Aton Fon Filho. Outros nomes como Geraldo Sardinha, Alípio Freire[409], Rose Nogueira, Elza Lobo, Maria Auxiliadora (Dodora) e Ivan Seixas também contam nas fichas. Os 408 minutos gravados das entrevistas com quatro ex-presos políticos montam um labirinto de memória. São datas, siglas, vazios, confusões, dor e nomes. Parece haver um respeito pactuado entre os entrevistados sobre a memoração de personagens da resistência. Em suas falas, não demoram a dizer nome e sobrenome, ou as vezes apelido de figuras desaparecidas, assassinadas, ou mesmo agentes da repressão. Lembrar é um esforço também de resistência.

Os entrevistados, recorrentemente, narram suas experiências em 40 minutos para as rodas de conversa com estudantes. Pode-se dizer que, em alguns pontos, como falar de sua origem, a organização em que fez parte e suas ações de resistência, apresentam certa

[409] Alípio Freire foi muito atuante em atividades com escolas, haja vista sua recorrência nas fichas de avaliações. Em 03 de dezembro de 2010, por exemplo, organizou uma atividade com uma Escola Estadual Tomás Ribeiro de Lima, a respeito de Antônio Benetazzo, companheiro de militância de Alípio e brutalmente assassinado em 1972. Essa atividade tinha uma programação com vários lugares que memória que rememoram a vida de Benetazzo. Alípio Freire, em abril de 2021 foi vítima da Covid-19. Essa nota de rodapé é também de repúdio a uma política de Estado que, desde o início da pandemia em março de 2020, negou-se a enfrentar a saúde pública de forma série e comprometida cientificamente. É incerto se com ou sem Covid-19 Alípio contribuiria com a pesquisa, mas certamente pelo seu engajamento, posso afirmar que, se vivo, sim, contribuiria. Para saber mais sobre Alípio Freire, ver em: http://memorialdaresistenciasp.org.br/pessoas/alipio-raimundo-viana-freire/ .

cristalização na forma de contar suas experiências. Isso é perceptível quando, nesse labirinto de memórias, perdem-se em alguns pontos, ou deixam sem resposta alguma questão que ultrapassa o escopo de suas narrações habituais, especialmente sobre suas experiências na prisão. Evidentemente, estamos diante de vivências plurais, mas as formas de escolher o que contar e o que não contar são diversas. Os entrevistados, juntamente a suas visões sobre a atividade das rodas de conversa, compartilharam também perguntas marcantes, recorrentes e como lidam com elas. Dulce Muniz relata que além do Memorial, ela é convidada a participar de rodas com estudantes em escolas. Ela cita professores, professores, diretoras, mães de famílias como organizadores dessas rodas de conversa. Segundo Dulce, somos um povo interessado por História. "Me chamam eu vou. Eu gosto de me considerar uma contadora de história, mas uma contadora de dentro da história"[410].

Nas rodas, Dulce Muniz conta que inicia sua fala dizendo que a história do Brasil é uma história trágica. Menciona a invasão de brancos nas terras indígenas no início da colonização. "Os índios já morreram ali com aquele cheiro." Nessa referência ao período colonial, cita a violência sexual sofrida pelas indígenas, além de se referir as ações violentas dos bandeirantes. Em seguida, comenta sobre a escravidão, utilizando um vocabulário que dá o devido peso de tragédia e horror. Dulce Muniz cita lideranças indígenas do cenário político como resistência, assim como o desaparecimento das línguas. O pós-abolição também está presente em sua narrativa, assim como as cotas. Para ela, nossa história é desgraçada pelo alto grau de violência e golpes, mas que, ao mesmo tempo, é extraordinária quando olhamos para história indígena, africana e dos trabalhadores.

Quando inicia um assunto, podemos perceber que Dulce Muniz sempre o apresenta um contexto mais amplo. Ao falar da educação, por exemplo, ela remete às mazelas educacionais. "Qual educação, cara pálida?" Ela diferencia escolarização da educação. Também cita a luta de classes, dando ênfase às condições atuais dos trabalhadores de aplicativo, como *Uber*.

"As pessoas perguntam você foi torturada? Eu digo, todo mundo que foi preso foi torturado, como todo mundo que é preso hoje é torturado. A prisão em si dá início ao processo de tortura, porque é uma violência, você está de um jeito e você fica de outro"

[410] A partir deste momento, as falas transcritas das entrevistas estarão em aspas. A referência das fontes está na Bibliografia, na seção Fontes. Essa é uma estratégia para não carregar as notas de rodapé, já que serão usadas frequentemente.

[411]. Dulce Muniz escolhe outras formas de abordar sua experiência, fazendo uso de eventos canônicos na história do Brasil, colocando a repressão e a violência da ditadura como inerente ao processo histórico brasileiro. A tortura é comentada por ela quando há perguntas de estudantes sobre o tema. Dulce acredita que a roda tem como função tornar as pessoas melhores.

Maurice Politi, em sua fala, enfatiza o fato de, no prédio do Memorial, ter existido delegados e uma estrutura repressiva que ocasionou mortes, mas, em contraponto, nas celas havia a solidariedade. "Nossa preocupação sempre foi, principalmente para jovens estudantes, mostrar que esse lugar de barbárie deixou de existir, porque a barbárie nunca vence"[412]. Conta que o exercício de falar com pintores, museólogos e historiadores, durante a concepção do museu e a sua experiência como preso político foram aspectos importantes para o segundo passo, o de falar com estudantes nas rodas de conversa. "Uma coisa é encontrar o cara que lá foi preso, então a gente viu que uma das atrações, principalmente para o grupo de escolas, era conversar com o ex-preso"[413]. Essa iniciativa partiu do Memorial.

"Foi nos empolgando quando vimos que era uma ferramenta essencial para o professor". Para Maurice Politi, esse é o programa mais importante do Memorial, pois é o contato do jovem com alguém que responde a questões que não se pode fazer ao professor. Por exemplo: "Tortura dói?" Seu professor, que se baseia nos livros, e o monitor, que conta a história, não podem responder à pergunta dessa perspectiva, defende Maurice Politi.

> É a curiosidade, né? Aí você fala, dói mesmo, claro que dói. Mas é um mote para você falar que a tortura não é só física, é psicológica, pressão e tal. Outra pergunta usual é: "Vocês falam de tortura, mas porque vocês não mostram o pau de arara? Por que a gente não vê aqui uma cadeira do dragão?" E a resposta que a gente dá é: Olha não tem pau de arara nesse museu, pois ele ainda não é uma peça de museu. O pau de arara continua sendo usado. Você quer saber como é pau de arara? Vai lá na delegacia do seu bairro, perguntar para o delegado se você pode ver. Claro, isso é uma provocação. Essas provocações a gente só pode fazer na nossa condição de ex-preso. Ou quando falam "Puxa, a geração de vocês foi boa, a nossa é uma merda ninguém se mobiliza." Eu respondo: Olha, isso que tô te contando aconteceu há 50 anos atrás. Você não fará

[411] MUNIZ, Dulce. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 31 de agosto de 2021. 102 (centro e dois) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Virtual. Armazenado em arquivo pessoal.

[412] Essa estratégia discursiva é semelhante a utilizado no áudio da Cela 4, conforme foi tratado no capítulo 4. Cabe retomar que Maurice participou da produção o áudio.

[413] POLITI, Maurice. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 11 de agosto de 2021. 92 (noventa e dois) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Virtual. Armazenado em arquivo pessoal.

> hoje o que a gente fez há 50 anos atrás. Nós éramos jovens, todo jovem é rebelde. Se você não é rebelde quando jovem, você já é velho. Aí ele ri. Isso é uma tática. Essa foi uma forma que resistimos há 50 anos atrás, e vocês? A que resistem? Aí fica aquele silêncio. No seu bairro está tudo bem? Na sua escola tá boa? Tem posto de saúde? Tem lazer? Não dá para vocês resistir a isso, se organizar?[414].

Maurice Politi diz que seu propósito em participar das rodas é possibilitar que os estudantes possam criar uma consciência de ação, de serem ativos e não passivos. Ele só toca em tortura se algum estudante perguntar. Ainda sobre esse tema, Maurice discorda, por exemplo, de mulheres falarem sobre as violências sexuais, abusos e choques em partes intimas. Sua justificativa está no âmbito de que esse ponto afasta o jovem, pois ele diz que é comum ouvir falar de estudante que "não aguenta que nem me deem um tapa".

Viver em uma ditadura, para Maurice Politi, é viver com medo. Essa é a resposta dele quando interpelado pelos estudantes sobre o assunto:

> Eu falo sempre que quando você chegava no DOI-CODI você era jogado fora do carro, num pátio, você tinha acabado de ser preso e eles falavam "tira a roupa", não importa se você era um avô de 60 anos, ou um moleque como Ivan de 16, ou uma mulher ou uma avó. Então isso é uma coisa que a gente fala. Não é o ato de tirar a roupa é um efeito psicológico[415].

Politi partilha das várias visões de professores que conversaram com ele. A visita serve ao professor como elemento catalisador. Levar ao Memorial é confirmar que aquilo é real. "Meu pai me disse que aquela época era melhor", é uma frase que ele compartilha como sendo frequente de se ouvir. Maurice aponta que a conscientização pode ser dar de várias formas, conversando com alguém que passou por esse lugar como preso, por exemplo. Uma coisa é ver no filme, no livro, outra coisa é a visita e conversar com quem passou por ela. "Eu sofri a tortura", diz Maurice Politi, acreditando que a visita e a roda completam a visão dos estudantes sobre o período.

Anivaldo Padilha conta que, além do Memorial, assim como Dulce, também dá palestras em escolas. Ele percebe, nos estudantes, um interesse por aquele período, principalmente quando se fala com ex-preso, pois há uma reação diferente. Nesse aspecto, Padilha menciona que há o conhecimento intelectual sobre o período e um conhecimento experiencial que é emanado de quem foi protagonista dessa história: "Parece que penetra mais fundo na pessoa, na mente da pessoa, na consciência da pessoa".

---

[414] *Idem.*

[415] *Idem.*

> A faixa etária ia de 10, 11 anos por aí até a 14 e 15 anos. Eu me lembro que eu fiz uma rápida exposição, pois sei que jovens dessa idade não se pode falar muito. Falei por 10 a 15 minutos. Aí a primeira pergunta que veio, foi de um garoto de 10 ou 11 anos: "queria saber, quantos militares o senhor matou?" [risos] São perguntas que pra gente que está nessa atividade são importantes partir das perguntas que surgem. Aí eu expliquei para eles o que foi a luta contra a ditadura. A diferença entre a luta armada de resistência e a violência do Estado. Muito provavelmente muitas pessoas tiveram vontade de fazer essa pergunta e não fizeram. Bem provável[416].

O tema que Anivaldo Padilha percebe ter mais interesse por parte dos jovens é no cotidiano dele. Por exemplo: o que significava viver na clandestinidade para não ser preso, o namoro, as idas ao cinema. Outro tema que instiga os jovens são as estratégias usadas para resistir aos interrogatórios:

> A tortura te deixa...você tem que fazer um esforço muito grande para se manter em controle, principalmente os choques elétricos, ele te desestabiliza totalmente. Quais artimanhas você pode usar para não se deixar vencer nessas situações. Eles queriam saber às vezes como é o cotidiano na prisão. E também, claro, curioso para preencher lacunas[417].

A roda de conversa é o lugar em que o aluno pode ter acesso a algo que o professor não consegue dar: a vivência. Um aspecto interessante é o fato de Anivaldo trazer à tona a questão de os estudantes, por vezes, o verem como herói.

> Que o que a gente praticou foram atos de heroísmo. Isso dava para perceber. Agora como é você que lida com perguntas que leva para esse tipo de direção? Nós somos seres humanos, cada geração tem responsabilidade em responder a situação em que vivem, da forma que podem, nas condições dadas. As vezes cria uma mentalidade romântica da revolução da luta contra a ditadura. Eu tentava mostrar que não havia nenhum romantismo nesse sentido que a luta é dura é difícil, mas a gente depende muito do compromisso que a gente tem com o povo.[418]

Para Anivaldo, a roda faz parte de uma construção de uma visão crítica sobre o período. Para Aton Fon Filho, por sua vez, elas têm uma importância educadora pelo seguinte: "Quando eu entrei no PCB, tive o primeiro contato com os caras mais velhos,

---

[416] PADILHA, Anivaldo. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 18 de agosto de 2021. 87 (oitenta e sete) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Virtual. Armazenado em arquivo pessoal.

[417] *Idem.*

[418] *Idem.*

para mim, era aquele negócio 'nossa, aquele cara viveu aquilo'". A citação menciona rodas de conversa sobre as ações de resistência no tempos do Estado Novo ou das experiências de Apolônio de Carvalho, contando da Guerra Civil Espanhola. Aton diz que as rodas funcionam observando a reação dos alunos, pois você consegue uma conexão e simpatia com o público.

Aton diz que tem uma preocupação ao fazer roda com os estudantes: dar o contexto histórico a fim de romper com a ideia de que o golpe de 1964 foi para torturar, ou seja, contextualizar é apresentar razões políticas, econômicas e sociais para a explicação da instauração da ditadura. Ao optar por fazer isso, Aton acredita que acaba se estendendo. "Me meto a professor", diz ele. Os alunos, segundo Aton, vêm com questões ligadas à tortura e sofrimento de quem foi preso.

O que chama atenção na visão de Aton é certa preocupação em abordar sua experiência focando não apenas na violação de direitos humanos e civis, mas também na privação dos direitos sociais e culturais. Outro aspecto de sua narrativa é a abordagem da afirmação da nacionalidade e do patriotismo nos anos 1950 e 1960. Alguns exemplos são: indústria automobilística nacional, campeão da Copa do Mundo na Suécia em 1958 e 1962, a bossa nova. *"*Eu fui capturado naquele momento pelo Orgulho Nacional*"*.

Os acontecimentos canônicos dos anos 1960 são pontuados por Aton: condecoração de Che Guevara, renúncia de Jânio, João Goulart na China, plesbicito de 1963 para a volta do presidencialismo, comício da Central do Brasil. Esses eventos, para Aton, começaram a deixar claro que havia uma disputa entre Estados Unidos e interesses nacionais. Para citar isso, Aton declama a música *Canção do Subdesenvolvido*.

Nas rodas, Aton conta que em 1964 trabalhava em um escritório de advocacia. Em 19 de março, após sair do trabalho, sem saber, participou da Marcha da Família com Deus Pela Liberdade, segurando uma faixa. Ele toma esse episódio como forma de mostrar que não teve um posicionamento claro em 1964, mas que mais adiante, com os acontecimentos após o golpe, sentiu necessidade de se posicionar. Narrar esses elementos é uma forma de mostrar que há vários caminhos para se chegar à consciência política.

O momento de tomada de posição para Aton foi o fato de, na revista Cruzeiro, exposta em uma banca de jornal, ter visto fotos do Gregório de Bezerra sendo arrastado, preso por um *Jeep*, nas ruas de Recife, em 1964:

> Eu fiquei impactado com a figura do Gregório Bezerra, ele tava só de calção, descalço, sem camisa, tal, nada. Ele era um cara de cabelos brancos. Eu me lembrei nessa história de filme de *cowboys*. Eu gostava muito de filme de *cowboy*, *bang bang*. Nos filmes de bang bang sempre

> era assim: o bandido amarrava o mocinho e saia arrastando o mocinho. Eu falo pra molecada, e acho que você também está pensando isso. Pô, o negócio é tão imbecil que define a vida por conta de um negócio desse[419].

Aton, assim como Maurice, diz que não gosta de ficar detalhando a tortura: "Eu ainda travo muito para falar desse tipo de coisa". Ele acredita que as torturas que sofreu foram menos violentas do que com os companheiros que vieram antes dele. Aton é o personagem em que fica evidente a dificuldade em dizer o indizível. Ele diz que cita nas rodas de conversa aspectos comuns da tortura: foi posto no pau de arara, na cadeira de dragão. Ele explica:

> Você viu que eu fui detalhando as cosias até aqui. E quando chega aqui eu generalizo, eu não consigo chegar e detalhar. Mas eu acho importante dizer pra molecada, porque senão pode passar o seguinte "ah então não aconteceu isso que dizem que aconteceu". Não, aconteceu. Mas isso não foi tão significante como eles pensam que foi. Isso tem impacto na minha vida? Sim, mas isso não determinou a minha vida. Isso não impediu que depois de eu sair da prisão eu tivesse buscado formas de continuar de alguma maneira ter atuação política[420].

Aton fala da importância de partilhar experiência em gênero. Ele acha que deveria ser uma dupla, um homem e uma mulher, pois tem coisas que as meninas podem vir a se identificar. A prisão já havia uma divisão de gênero.

> Eu gosto muito. Eu tenho pouco contato com gente jovem. Do passado, eu tenho mais contato pelas rodas de conversa. As perguntas da roda de conversa que eu gosto mais são as perguntas que de alguma forma mostram que a pessoa não acredita que tenha sido assim. Tem muito moleque que diz "meu pai viveu nesse período e nunca sofreu nada". Então eu gosto mais quando as perguntas são assim, pois a gente pode começar a dar exemplos de fatos, gentes que conheceu que mesmo sem ter militância, sofreu diretamente violações de direitos civis, mas também como mostrar "seu pai não sabe que ele não sofreu". E aí mostrar também dos direitos econômicos, direitos sociais, das perdas que o seu pai teve e não sabe. Então essas perguntas, me parecem também, melhores primeiros porque todos se interessam, quando alguém faz uma pergunta dessa daí todo mundo pensa "pô, legal, agora vai botar ele em... é legal isso, é também uma oportunidade de você experimentar o argumento que está funcionando para você demostrar isso[421].

---

[419] ATON, Fon Filho. *Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite*, 26 de setembro de 2021. 166 (centro e sessenta e seis) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Virtual. Armazenado em arquivo pessoal.
[420] *Idem.*
[421] *Idem.*

Para Aton, as rodas podem inspirar estudantes e impactar em suas vidas.

Para avançar na discussão sobre essa atividade, optou-se por cruzar as entrevistas com ex-presos com as fichas de avaliação dos estudantes sobre essas rodas. Foi possível trabalhar com 50 fichas[422]. Leu-se as respostas para a pergunta "Você gostou da atividade, por quê?" e se pode agrupar em categorias.

A ficha de avaliação dos estudantes consiste em saber se gostou da atividade, o porquê, e em comentários e sugestões. É unanime que os estudantes registrem que sim. Não há relatos contestando ou contrariando a atividade. A maioria dos relatos de estudantes é feito por meninas. É interesse apresentar o que foi possível captar das representações estudantis da roda de conversa, registradas na memória institucional.

Cabe ressaltar que se trata de uma ficha estruturada para atender a uma demanda do museu. Além disso, é um registro de um estudante escolhido pelo educador do museu, que, portanto, não pode representar toda a experiência do grupo. Possivelmente, há outros aspectos significativos para estudantes, mas que não foram registrados por se tratar de uma pergunta, digamos, objetiva, que demanda uma resposta igualmente concisa. Assim, caberia um estudo mais complexo e aprofundado para conseguir capturar as visões estudantis sobre a roda. No entanto, as fichas de avalição dos alunos nos apresentam um contexto geral e interessante sobre como os alunos, ao longo dos 10 anos, representaram a atividade.

Dez categorias foram criadas a partir das respostas coletadas: (1) precisão da realidade; (2) sofrimento; (3) informações para conhecimento; (4) didático; (5) conhecer uma experiência/vivência; (6) profundo; (7) desperta interesse ou foi interessante; (8) conhecer o passado; (9) não repetir mais o que aconteceu; (10) histórias escondidas.

> Porque ela relata sinceramente toda sua vida de guerreira, e não tem medo nem vergonha de se expor. A melhor coisa é ouvir as experiências e conhecimentos dessa forma [Cássia, 16 anos, 2ª série do Ensino Médio. 19/11/2015].
>
> Por ser uma atividade educativa sobre um tema em que tenho muito interesse e que tenho muito a explorar, pela história presente no local, pelo conhecimento adquirido com alguém que esteve presente numa época muito importante do país [Dayane, 16 anos, 3ª série do Ensino Médio. 26/06/2014 A.1-C.4].
>
> Dulce Muniz apresentou sua história de sua maneira eloquente e engrandecedora. Com uma linguagem acessível, explicou com precisões sua história e experiência, além de seus companheiros e

[422] Com o objetivo de conseguir uma quantidade considerável para uma análise mais elaborada a respeito deste tópico, o recorte temporal foi de 2009 a 2019.

> dificuldades que todos ~~(passaram)~~ sofreram [Maria, 18 anos, 3ª série do Ensino Médio. 10/10/2019].
>
> É uma atividade de grande importância para nós termos uma noção de como foi a ditadura, e para nunca esquecermos de que ela existiu [Marcelo, 16 anos, 3ª série do Ensino Médio 30/11/2017].

A ideia mais recorrente é a de que as rodas de conversa trazem informações, detalhes, conhecimento sobre a ditadura. Vê-se um movimento metonímico, ou seja, uma fala isolada passa a ter o valor do todo. Em segundo lugar, é a ideia de o contato com experiências e vivências ser algo importante. Os estudantes que registram esse ponto trazerem a ideia de algo concreto. Yasmine, em 23 de outubro de 2014, registra a que roda de conversa é uma **memória palpável.** Portanto, para alguns, a roda é algo concreto sobre a ditadura. É também recorrente a ideia de "conhecer o passado" assim como "para não o repetir".

Elizabeth Jelin[423] nos ajuda a pensar sobre a documentação e o tema. A roda de conversa promovida pelo Memorial consolida a importância de políticas educativas de uma instituição, representando o lugar que essas podem ocupar a respeito das memórias sociais de passados violentos. Ao propor uma atividade intergeracional, em que ex-presos políticos, com idades que circundam 70 anos, conversam com adolescentes de 14 a 16 anos, o Memorial possibilita uma das características da memória social em torno de experiências em contextos autoritários: a transmissão e circulação entre diferentes idades. Isso é evidente no fato de, pelas fichas de avaliação, os estudantes interpretarem as experiências pessoais dos narradores como elemento informativo sobre um período histórico.

Jelin aponta um fenômeno a respeito no contexto do Cone Sul da América, ao tratar dessas memórias autobiográficas. A luta de atores sociais — que tiveram sua carne atravessada pela repressão — a partir de contextos democráticos com vontade de esclarecimentos, buscam a legitimidade da palavra. O testemunho pessoal se pretende como verdade frente a um passado, forma de influenciar o sentido de passado para novas gerações, a defesa do descaso brasileiro com a não judicialização dos culpados pela repressão, disputando com narrativas sobre ditadura como branda.

---

[423] As referências utilizadas são: JELIN, Elizabeth. *La lucha por el pasado*. Cómo construimos la memoria social. Siglo XXI: Buenos Aires, 2017 e JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Siglo Veintiuno Editores: Madrid y Buenos Aires, 2002.

No caso brasileiro, como se discutiu na Parte 1 a respeito do pós-ditadura, o *Memorial*, sobretudo para o contexto paulista, usa dos testemunhos como uma mistura entre verdade, memória e justiça. Assim, há que pensar como os contextos também influem em possibilitar a escuta de memórias silenciadas. Há momentos em que o clima social, institucional e político está escasso de relatos, outros que transbordam.

Considerando que essas experiências são referentes ao fim dos anos 1960 e meados dos anos 1970, e que, somente a partir de 2010 encontram um caminho formal, quer dizer, só então uma instituição pública voltada a essa transmissão de memória foi criada, esse salto temporal possibilita pensar também sobre o movimento da memória. Lembremos o caso de Maurice Politi, em que seu exercício de memória começou a partir das atividades de construção da exposição do Memorial. Essas memórias ficaram silenciadas, pelo menos na ordem social e algumas seguem enterradas pela ordem do trauma, mas a abertura política de um espaço que as validem como verdade, possibilita um processo de resistência frente ao esquecimento.

A mobilização de suas experiências, convertidas em testemunho de "eu vivi", tem projetos de futuro. Os quatro ex-presos políticos, em suas entrevistas, vão tecendo evidências desses projetos. Chama atenção o espaço que ocupa, nas narrativas, um esforço pedagógico em contextualizar o período, de demarcar suas posições políticas à época, fugindo a qualquer possibilidade de que o testemunho se feche em um *show* do horror. Espera-se um despertar politizado do estudante frente aos seus contextos e as questões sociais. Voltado a uma educação política sobre o presente, que requer uma luta constante contra desigualdades e autoritarismos.

As entrevistas com Maurice, Dulce, Anivaldo e Aton indicam para uma preocupação largamente discorrida por Theodor W. Adorno, no livro *Educação e Emancipação* (2021). O livro reúne textos de Adorno sobre a importância da educação em democracias, a fim de não repetir Auschwitz. A preocupação refere-se lançar luz sobre o aspecto coletivo, ou seja, não compreender fenômenos como o nazismo a partir de narrativas individuais. Segundo Adorno, o nazismo não desapareceu com a morte de Hitler. Compreender que o coletivo que apoiou, e sobretudo colocou o nazismo no poder, não criaria uma rápida repulsa com o fim do governo nazista, em 1945. Isso quer dizer que é fundamental o olhar para os contextos e a força coletiva que permitem a criação de algo como o nazismo. Os entrevistados, frequentemente, ressaltam a importância de se olhar para as estruturas e os sistemas de apoios que a ditadura militar montou entre 1964 e 1985.

Outro aspecto interseccional entre as entrevistas e as reflexões de Adorno é o perigo de incorrer na ideia de heróis. Adorno cita um exemplo de uma senhora que, após assistir a uma dramatização da peça de Anne Frank, declara que poderiam tê-la poupado. Longe de defender o fim de atividades como essa, Adorno sinaliza para a leitura da senhora, que também é de uma grande maioria: não olhar para o coletivo e sim para a individualização. O contexto foi esquecido em prol da biografia de Anne Frank, daí o sentido de poupar Anne Frank. Os entrevistados, em especial Anivaldo Padilha, também citam a importância de olhar para a história deles dentro de um coletivo, não pautado em experiências individuais.

Há elementos que se repetem nas entrevistas dos ex-presos: o interesse de estudantes pela tortura. Esse tema é frequente em comentários de educadores nas fichas de avaliação, como nos registros dos estudantes. A seguir, registros de educadores:

> outros defendiam a tortura como meio punitivo para crimes em dias atuais [21/06/2013,7º ano, educadora, A.1-C.3].
>
> O amigo de um dos alunos foi morto por um traficante. Este aluno defendia as torturas e condenava os Direitos Humanos [4/10/2013,9º ano, A.1-C.3].
>
> Uma parte da turma sempre citava as torturas que o professor havia comentado. Na escola o professor focou demais na tortura [25/04/2014, 3ª série, A.1-C.4. educador].
>
> Alguns alunos disseram ser a favor da tortura [20/08/2014, 3ª série, A.1-C.4. educadora].
>
> Grande parte do grupo para apoiadora das torturas. A motivação para a defesa da tortura em dias atuais era forte. Grande parte da conversa na cela 4 foi de contextualização dos Direitos Humanos [18/11/2014, 2ª e 3ª série, educadores].

Dos estudantes:

> O que chamou mais atenção foi sobre as torturas e as humilhações que sofriam [3ª série, 09/09/2011 A.1-C.1].
>
> Achamos ótima a visita, sentimos falta dos instrumentos que utilizavam para tortura [3ª série, 05/04/2012 A.1-C.2].
>
> Como sugestão: simular o ambiente e espaço de tortura. Sou a favor de certos pensamentos ideias da ditadura militar [3º ano, 2/09/2014 A.1-C.4, João Paulo].
>
> Consegui entender tudo sobre como as pessoas eram torturadas e como elas sofriam [9º ano, 8/11/2012 A.1-C.2, Emilly].
>
> Sugestão: Métodos de tortura [2º ano, 20/05/2013 A.1-C.3, Thomas].
>
> Interessante, mas foi triste não ter sala de tortura [8º e 9º ano, 20/03/2014 A.1-C.4, Caio].

> Recriar a sala de tortura [2º e 3º ano, 20/09/2014 A.1-C.4, Valeria].
>
> comida, onde acontecia a tortura, banho de sol e etc. [8º ano, 01/10/2014 A.1-C.4, Thalia].
>
> Deveriam colocar réplicas dos meios de tortura [9º ano, 06/11/2014 A.1-C.4, Luiz].

As observações em museus e espaços de memória na Argentina e a documentação deste capítulo, provocaram-me a buscar referências para discutir o tema. A historiadora argentina Mariana Paganini, que acompanhou visitas escolares a um espaço de Memória Ex-Olimpo, que operou como centro clandestino de detenção, na Argentina, na cidade de Buenos Aires, aponta algumas questões sobre o tema:

> ¿qué es lo que hace que los/las jóvenes se sientan tan seducidos/as por conocer los detalles del dolor ajeno? Sabemos que el morbo genera reacciones simultáneas de rechazo y atracción ante situaciones límite, el deseo de alejarse unido a la incapacidad de hacerlo. Pero, más allá de que este sentimiento es propio de todos los seres humanos, la curiosidad de los/las jóvenes, ¿tiene que ver con el goce morboso frente al dolor ajeno? ¿Por qué para ellos/as es necesario vincularse a las personas detenidas-desaparecidas de esta manera?[424].

O estudante que sugere a recriação da sala de tortura e menciona ser a favor das torturas possibilita pensar a relação entre o prazer que essa prática violenta desperta, não apenas em jovens, mas também em adultos. Haja vista a participação de empresários no financiamento da tortura, em São Paulo, que, como público, frequentemente, estavam em sessões de tortura.

Por outro lado, uma das possibilidades apresentadas por Paganini para responder ao tema é a exposição e o contato dos estudantes com cenas de tortura, seja em aulas ou não, que contribuem para a construção de um imaginário sobre o tema. No próximo capítulo se discutirá esse tema de maneira mais sistemática, mas aqui cabe mencionar o fato de as fichas de avaliação mencionarem, frequentemente, o uso do filme Batismo de Sangue em sala de aula. Este filme recria cenas de tortura.

O texto *Tortura e impunidade – danos psicológicos e efeitos de subjetivação,* de Tania Kolker (2010), traz uma discussão que contribui para o debate. Em primeiro lugar, Kolker lembra que a forma como saímos da ditadura foi a não punição dos torturadores. Outro ponto é como se interpreta a tortura como um elemento individual.

---

[424] *Op.Cit.,* p. 151.

> Embora a tortura seja um fenômeno eminentemente político e com profundas repercussões sobre o próprio modo de funcionamento da sociedade, quando se fala sobre a tortura e seus efeitos costuma-se adotar uma perspectiva individualizante, como se esta prática atingisse apenas o corpo e o psiquismo dos afetados diretos ou, quando muito, só repercutisse nos afetados indiretos, através dos vínculos familiares e comunitários.[425]

Quando um estudante pergunta: tortura dói? Pode-se entender esse movimento com essa ideia na chave individual, pois a pergunta pode sugerir que o estudante queira saber se ele suportaria, ou seja, como seu corpo e sua mente reagiriam.

O tema da tortura perpassa também pela característica do tempo presente: a vida e atuação de sobreviventes. Esse é um elemento a se levar em conta. As próprias entrevistas são sinais desse aspecto: a tortura é parte de elementos que seguem no corpo e na mente de quem a viveu.

Joan Gilabert e Matías Capra, dois pesquisadores e trabalhadores em espaços de memória que foram centros clandestinos, escreveram sobre o tema. Eles partem do pressuposto que, ao passo que estudantes são nascidos em contextos democráticos, eles vão, naturalmente, distanciar-se do tema, principalmente pelo distanciamento temporal. No caso argentino, por exemplo, nos anos 1980 houve o que se conhece por *Show* do Horror, que seria a difusão de imagens de mortos, foças comuns e um deliberado uso de imagens mórbidas sobre a repressão violenta na última ditadura.

Sobre a geração nascida a partir de 2003, dizem:

> no saben a qué nos referimos con "tortura"; a la profundidad y el carácter de su práctica. Este se transformó en un término con contenido "difuso", "opaco", que designa una práctica violenta realizada sobre un ser indefenso pero ajeno a su ejercicio y, sobre todo, sus efectos concretos en la persona y en la comunidad. Por ejemplo, en el Espacio para la Memoria de Mar del Plata, los estudiantes preguntan sistemáticamente qué eran los "simulacros de fusilamiento", poniendo en cuestión la certeza sobre la "transparencia" de ese concepto.[426]

Gilabert e Capra, nos espaços de memória em que trabalham, dizem que suas práticas estiveram voltadas a não reproduzir a literalidade[427] do horror. Em outra questão

---

[425] KOLKER, Tania. Tortura e impunidade – danos psicológicos e efeitos de subjetivação Brasil. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. *Tortura / Coordenação Geral de Combate à Tortura* (Org.). Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010, p.170.195.

[426] GILABERT, Joan; CAPRA, Matías. Reflexiones en torno a una pedagogía de la memoria - 45 años del golpe / 19 años de Espacios para la Memoria. *Pasado Abierto - Revista del CEHis*, n.13, enero-junio 2021, p. 268.

[427] As referências utilizadas pelos autores a respeito da literalidade partem de Todorov, sobre memória literal e memória exemplar.

"quente", os autores perguntam: não se está fetichizando o poder do Estado ao esconder a sua estratégia mais cruel e estrutural dentro do aparelho repressivo, as torturas? A saída, para eles, é que trabalhadores de políticas de memória e docentes possam, por meio do conhecimento, encontrar maneiras de tratar do tema, de forma complexa e contextualizada, a fim de dessacralizar o poder da violência do Estado. Isso quer dizer, enfrentar o tema de maneira que o poder do Estado ditatorial seja o centro da problemática.

A argumentação dos autores se aproxima do livro de Susan Sontag, *Diante da dor dos outros*[428]. No livro, Sontag discute sobre a representação visual do horror, em especial, das guerras. Ela cita o caso do fotógrafo Roger Fenton, imbuído pelo governo britânico de fotografar a Guerra na Crimeia. Com orientações por parte do Estado em não registrar a crueldade da guerra, a autora diz "a foto de Fenton, em memória aos soldados mortos, é um retrato em ausência: a morte sem os mortos"[429].

Ainda que seu estudo seja sobre fotografia, a autora proporciona caminhos para discutir a questão posta sobre exibir tortura. O fato de estudantes brasileiros e argentinos relatarem o desejo de ver objetos/cenários da tortura revela uma ausência. Parece óbvio, mas não é. Se as narrativas de lugares de memória e museus de história sobre passados sensíveis foi construído, como vimos na Parte 1 da tese, com a contribuição dos sobreviventes, a tortura tem um espaço de dor para quem a sentiu diretamente ou indiretamente — no caso de familiares. Isso está evidente no que foi narrado pelos ex-presos políticos brasileiros, o incômodo em falar sobre a tortura.

O distanciamento geracional pode ser um fio dessa trama. Nesse sentido, Sontag diz que há uma relação entre olhar a dor do outro, que é distante e alheia, com o que passa a minha volta ou pode acontecer comigo. No geral, a tortura não faz parte do universo dos estudantes — ou pelo menos se espera que não —, Brasil e Argentina vivem em democracias há mais de três décadas. O Estado, da maneira como ocorreu nas respectivas ditaduras, não tortura mais. Está distante. Na mesma medida em que sentimos solidariedade, sentimos que não somos cúmplices daquilo que causou o sofrimento[430].

---

[428] SONTAG, Susan. Diante da dor dos outros. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo, SP.

[429] *Ibidem*, p. 21

[430] *Ibidem*, p. 41.

7.4 Relações de gênero

> "Não tenho mais orgulho de ser brasileira depois do que fiquei sabendo hoje" esta estudante (Leticia) ficou muito indignada e emocionada [24 de novembro de 2010 A.1-C.1, educadora].
>
> Um rapaz era a favor da tortura em dias atuais, o que foi totalmente combatido com a conversa que se gerou por isso [18 de abril de 2010 A.1-C.1, educadora].
>
> Um dos alunos, após o término da visita acompanhada, se afastou do grupo e as câmeras de monitoramento o flagraram com uma lata de cerveja, no estacionamento [22 de março de 2011 A.1-C.1, 3ª série, educadores].
>
> A repressão política foi levantada pelos meninos, levando a discussão da desmilitarização [30 de agosto de 2014, 8º ano, 2ª e 3ª série, educador].
>
> Uma aluna ficou muito emocionada com o espaço de confinamento traçando relação com experiências pessoais de restrição física forçada (no caso dela, por problemas de saúde) [6 de novembro de 2014, 9º ano, educadoras].

Esses trechos sinalizam para posturas diferentes no Memorial. Dos registros, não há nenhum que mencione que os meninos ficaram emocionados ou que atribua às meninas comportamentos violentos dentro do Memorial. Na entrevista com educadores, esse assunto surgiu:

> **[Ana]** Eu vejo que de maneira geral as meninas estão mais dispostas a ouvir sobre esse assunto do que os meninos. Eu vou fazer um recorte, não só de gênero, mas também racial. Os meninos brancos de escolas ricas estão nem aí, são pouco os que estão dispostos a ouvir, a saber o que aconteceu, a entender o sofrimento dos outros, a lógica da resistência. [...]. Minha hipótese, trabalhando cinco anos ali é essa, de que quando você passa por situação de opressão, você consegue entender o outro.
>
> **[Pedro]** Eu não consigo identificar o gênero que falava mais ou menos. [em 2010] Era muito comum a moda dos emos. Que eram tristes, faziam questões de mostrar, tinham lágrimas nos olhos, e tinha uma postura introspectiva real e as vezes cênica. Meninos e meninas tinham essa moda emo, mas principalmente os meninos eram vítimas de uma agressão, pois eram mais frágeis e demonstravam um comportamento que não era dessa heteronormatividade. Um menino hetero normativo vai agredir, de formas muito sutis, aquela figura do menino que é emo. E isso era sentido e a gente "calma aí cara, não precisa ser agressivo assim, vamos conversar" [...] você sentia, pois quando a fala desse menino aparecia, pois ele tinha uma introspecção real ou cênica, quando ele falava ele virava atração e aí ele era atacado [com risos].

É interessante perceber que o educador tem uma percepção diferente da educadora. Ana, durante a entrevista, registrou as relações de gênero sem ser questionada sobre esse tema, diferentemente de Pedro, que tratou disso somente quando foi perguntado. Acionando suas memórias, o educador registra violências simbólicas no próprio museu. As tensões na escola e na sociedade chegam também ao museu.

Ana, no entanto, compartilha uma percepção ousada quanto à identificação com o tema e o espaço. Ela narra que as meninas se emocionam mais, indo ao encontro do que aparece de registro nas fichas. A professora Lucineia Guerra, apresentada no capítulo anterior, chama atenção para a existência de certa questão cênica nas meninas. Ela acredita que meninas se emocionam mais, mas pontua que, para ela, há meninas que performam emoções, que é típico da adolescência. Essas relações de gênero não perpassam somente estudantes, mas também professores e educadoras. Ana Carolina narra episódios em que percebia, como educadora, ser deslegitimada enquanto trabalhadora:

> tinha um ou outro professor que parece que o diretor pediu para ir e ele foi, e aí eles eram bem agressivos nas falas, debochado, uma coisa que percebi e comentava com minhas colegas mulheres era que geralmente eles faziam isso com a gente que é mulher, mas nunca vi fazer isso com Marcos [educador do museu], por exemplo. Marcos disse: "quando debochavam comigo eu respondia e eles ouviram", com a gente, as mulheres, eles continuavam o deboche. [...] quanto mulher feminista foi difícil, pois tive que buscar referencial teórico para debater e entender "eu não estou em uma mesa de bar, não posso sair xingando esse cara", vou ter que blindar meu emocional e responder ele de outro jeito. O apoio dos colegas homens e das colegas mulheres ajuda a gente a criar uma rota de fuga para sair desse tipo de situação.

Considerando isso, as perspectivas de Ana convergem para as conclusões que cheguei a partir das visitas na ESMA: as meninas se mostram mais interessadas. A hipótese da educadora tem a ver com experiências pessoais que os e as estudantes carregam. Lucineia Guerra soma a isso um outro aspecto: a cristalização de um estereótipo para o comportamento feminino, de serem mais estudiosas, mais sensíveis. Ou seja, para meninos está mais aceito que eles consumam bebida alcoólica em um museu que trata de repressão e violência. É esperado que sejam os meninos que zombem dos colegas, debochem de educadoras ou não participem das discussões de um museu que trate de passados sensíveis.

O Memorial não trata do tema da violência sexual ou de gênero de maneira enfática na exposição de longa duração. Na cela 3, há um registro da história de Rose Nogueira e o uso do seu bebê recém-nascido na tortura. Nas fichas de avaliação e na entrevista com educadores e coordenação, esse tema não apareceu.

No entanto, recentemente parece que esse tem sido configurado em exposições temporárias, como é o caso de *Mulheres em Luta!* Arquivos de memória política. O descritivo da exposição no *site* informa: "Olhar para o período da Ditadura Civil-Militar sob a perspectiva de gênero é a linha que tece esta exposição, e através dos testemunhos, abordamos as lutas coletivas de mulheres por Memória, Verdade e Justiça e por direitos fundamentais. Pelo que lutam? Como lutam? Quais são suas histórias?" [431]. O tom da exposição está em sincronia com o que tratei no capítulo 4, sobre os sentidos de memória da resistência no Brasil, portanto, a perspectiva de gênero vai ser atravessada pelo verbo lutar, enquadramento de memória que o Memorial utilizada desde 2009.

7.5 Atmosferas afetivas

> Achei a visita muito interessante, apesar de ser uma sensação ruim estar nas celas [3ª série, Catarina, 08/05/2014 A.1-C.4].
>
> Os alunos, de uma forma geral, ficaram bastante sensibilizados com a escuta dos depoimentos da cela 4 e fizeram comentários sobre a importância deste contato direito como forma de aproximação deste passado ditatorial [educador, 17/05,2013, A.1-C.3].
>
> Uma das alunas ficou bastante admirada com os relatos expostos pelos ex-presos na cela 3 [educador, 15/05,2013, A.1-C.3].
>
> A professora que acompanhou o grupo se emocionou bastante ao ouvir os depoimentos da cela 4 [educador, 13/10,2010, A.1-C.1].
>
> Incrível a sala (celas em que podemos ouvir os depoimentos, emocionante [Isabela, 19/09/2009, A.1-C.1].
>
> Emocionante, forte, chocante, triste e tenebroso [Thiago, 18/11/2011, A.1-C.1].
>
> Excelente, apesar de mexer com o emocional [Ana Paula, 24/11/2012, A.1-C.2].

As rodas de conversa produzem uma atmosfera afetiva única. É um grande dispositivo de emoções, por se tratar do contato direto com ex-presos políticos. No

[431] Para saber mais: https://memorialdaresistenciasp.org.br/exposicao/mulheres-em-luta-arquivos-de-memoria-politica/. Acesso 17 dez 2023.

entanto, é importante notar que os espaços construídos pelo museu criam um ambiente propício para despertar emoções, como se vê nos registros.

Captar onde se concentrariam as atmosferas afetivas pela documentação disponível é um desafio. A etnografia dispõe de mais possibilidade para chegar a conclusões como essa, como foi o caso do estudo no museu ESMA. O exame minucioso dos registros nas fichas revelou que, não por acaso, são as salas-testemunho desse museu que catalisam essas emoções. Durante as entrevistas, os educadores responderam em que lugares identificavam momentos em que ficasse mais visível as emoções.

> **[Pedro]** a cela 3 que é a reconstituição [traz uma concretude]. Muitas críticas que ex presos e ex presas fazem a cela 3 chegavam a nós na ação educativa. Eles visitavam, e eram espontâneos no falar "é uma porcaria" "que droga" "eu falei para fulano de tal não fazer" ', "isso aqui fedia', era horrível"' "essa sala está muito bonita ao que era" "é claro que a pessoa tem essa dimensão e ela vai falar. Agora para quem não tem a dimensão do vivido, aquilo gera um impacto" "puxa, tô entendendo melhor o que é ficar preso, e aí quando você fala tinham 10, 15, 30 e 40 pessoas chegava a ficar mais impactante".

Ana Ammon vai no sentido do relatado por Pedro. Em sua experiência com as visitas ela diz que a cela 3, do ponto de vista visual, é impactante. Narrando sobre suas mediações, Ana traz a proposta de, a partir da materialidade do espaço "tentar fazer com que as pessoas possam imaginar comigo. É o lugar onde ocorreram as coisas, então dá muito espaço para imaginação. O que você sente aqui? O que você imagina que era o dia a dia aqui?". A professora Lucineia Guerra, ao tratar do tema sobre o que chama atenção dos estudantes, narra uma perspectiva em que a emoção é também esfera de identificação.

> Aquela parte da cela [3] que tem as inscrições que o pessoal escreveu e tal, eu acho que isso para o aluno é muito importante, eles [alunos do ensino médio] ficam horas ali, ficam horas naquela cela, e eu não entendi o porquê, e aí um dia eu perguntei [...] aí eles disseram que eles escrevem na porta do banheiro, eles fazem pichações, eles fazem grafite, e é muito isso "professora é isso, deixar o registro, é memória". Aí eles associam por exemplo com os presos do nazismo [...] teve um aluno, ele era muito 10, ele disse "professora, desde os tempos da caverna a gente faz isso" [...] Ali é muito emblemático e muito presente também. Teve aluno que chorou, dessa turma de 2014, [...] tem alguma parte que alguém escreve pra família e aí ele falou "nossa, as vezes a gente xinga a mãe, a gente briga, o pai morre".

Os exemplos da professora são formas de pensar esses lugares que vão conectar estudantes com emoções e experiências anteriores ao museu, como é o caso de pensar na relação histórica entre paredes e seres humanos.

A cela 4 é também um ambiente que educadores e os registros reconhecem como um ambiente afetivo. "É a que mais impacta entre os três, que é o testemunho. Aí você começa a ouvir o testemunho pelo que as pessoas lutavam, tem a fala do Alípio Freire, a gente lutava porque a gente era feliz e queria que todos fossem felizes. Ele desarma", conta Pedro. Ana Ammon e que esse espaço é o mais impactante do ponto de vista sentimental. Ainda nesse cenário, gostaria de levantar uma hipótese, que também tem a ver com o que foi identificado no *Museo de la ESMA*: o impacto dos testemunhos. Tanto a cela 4, quanto os testemunhos na ESMA, referem-se ao cotidiano: ir ao banheiro, alimentação, higiene pessoal, incertezas, medos e lidar com a violência constante. Apresentar esses elementos humaniza homens e mulheres que estiveram presos, assim como conecta com quem ouve e que, todos os dias, repete esses elementos básicos de sobrevivência.

No caso do Memorial, a cela 4 é um ambiente vazio, com um cravo vermelho no centro, um espaço mais cênico. Assim, o áudio[432] traz a narrativa esperançosa, em que há um certo controle das emoções, pois o clímax, que promove tensão, por meio dos testemunhos sobre as violências ali sofridas, encerra em um clima de celebração e alegria com a saída da prisão. Atmosferas afetivas, vinculadas às memórias de um passado atravessado pela violência, não são exibidas por si mesmas. Elas compõem uma narrativa, mesmo em um grupo espontâneo: a cela 4 é a última, não a primeira. Considerando agora a ESMA, nas visitas escolares, essas atmosferas afetivas não estão nem no início e nem no fim, mas no ponto estratégico situado entre o momento em que os estudantes estão habituados com o lugar e o da finalização da visita, que, de modo geral, é esperançoso, convidando os visitantes escolares a se posicionar por um mundo que defenda valores democráticos. É nesse aspecto que reside a ideia de esses museus são museus de história, pois a palavra testemunhal é mobilizada dentro de uma problemática histórica.

[432] O áudio foi detalhado no capítulo quatro.

8 O retorno à sala de aula e a esperança de que algo mude

> *O professor de História procura sempre discutir assuntos referentes a cidadania e direitos humanos em sala de aula.*
>
> *[Educador*, 30/10/2010, A.1-C.1].

São 61 menções a "sala de aula" nas fichas de avaliação de visitas educativas ao Memorial. Geralmente, os educadores e professores apontam que a visita esteve vinculada a um trabalho em sala de aula. Elas revelam a recorrência da relação entre o museu e as práticas docentes, tema do capítulo.

Este capítulo foi pensado para discutir o retorno à sala de aula. Na segunda parte da tese, "A escola", apresentei as motivações iniciais de docentes para ir ao museu, em seguida, as visitas escolares "em movimento". Neste momento, o foco é o "depois", isto é, as reflexões feitas na escola, na sala de aula, após a visita. Entendi que o "após" é um território de incertezas. Como avaliar se a ida ao museu atingiu os objetivos propostos? Por meio de uma prova ou de um trabalho? Nas entrevistas com as docentes, percebi poucas menções sobre o que ocorre após a visita. Para capturar o que é feito ulteriormente, seria importante desenvolver uma metodologia que dialogasse com os estudantes, de maneira que se expressassem livremente, como grupo focal. No entanto, isso não foi feito.

Ainda que haja incertezas sobre os usos das visitas após o seu encerramento, no espaço da sala de aula existem também algumas certezas, das quais tratarei agora. Reservei três discussões a partir de aspectos que me saltaram aos olhos quando o assunto era pós-visita: (1) o museu como espaço para imaginação histórica; (2) os desafios postos pelo avanço das novas direitas radicais que se pautam em memórias positivas da ditadura e, por fim, (3) a percepção docente sobre o impacto nos estudantes após a visita, que gerou uma investida na relação entre ensino de história e passados sensíveis.

8.1 O museu e a imaginação histórica

Entre os vários temas que me chamavam atenção ao longo dos anos de pesquisa, o da imaginação me é muito caro. Espero ter deixado claro, no capítulo cinco, que a motivação da visita para as docentes e o docente entrevistados se vincula ao fato de o

museu estar sediado em um lugar de acontecimento, que confere uma certa verdade. O fato de o poder público legitimar esses museus, mas não somente isso, confere esse caráter verídico ao lugar, somado, claramente, aos testemunhos sobre o funcionamento enquanto instituição da repressão.

As entrevistas estavam de acordo com outros documentos. Por exemplo, as fichas de avaliação das visitas educativas ao *Memorial* estão repletas de registros de professores nesse sentido.

> Possibilitou ir além dos estudos subjetivos dando **um caráter concreto e vivo** da História da Resistência [professor, Ensino Médio, 11/09/2010, A.1-C.1) [grifo meu].
>
> Os alunos ouvem as aulas, assistem aos filmes, mas com a visitação se sentem no contexto, como se pudesse **apalpar os acontecimentos** [professor, 9º ano, 19/08/2011, A.1-C.1] [grifo meu].
>
> Por poder vivenciar a história na **prática visual** e interagir com o assunto [professor, 27/03/2012, A.1-C.2] [grifo meu].
>
> Bom, eu achei muito interessante a educadora nos explicou, resumindo foi **uma viagem na história** [2ª série, professor, 5/03/2013, A.1-C.3] [grifo meu].
>
> por que **visualizamos** e aprendemos bastante coisa [8º ano, professor, 24/05/2013, A.1-C.3] [grifo meu].
>
> Os alunos puderam **presenciar** o que leram nos livros [16/08/2013, A.1-C.3] [grifo meu].
>
> Em textos escolares não é possível "perceber", **sentir um pouco mais da realidade** quando ao presencial [22/10/2013, A.1-C.3] [grifo meu].
>
> **Estar num lugar onde ocorreu tanto horror** é fundamental para reflexão [professor, 9º ano, 6/11/2014, A.1-C.4] [grifo meu].

É fato que a justificativa para ir ao museu está ligada aos sentidos que destaquei nos registros dos professores: sentir, presenciar, ver. Este último sentido, que sugere visualizar algo, foi tratado por mim em artigo (2021) e em minha dissertação de mestrado (2018). Quero avançar nesse sentido, pois fui seguindo um caminho que me levou a entender que esses professores, quando visitam esses museus, não querem que o passado seja abordado de modo ilustrativo, dado como exemplo, posto no campo de uma ação passiva: ver, olhar, observar. Busca-se algo ativo, que exija uma operação mental a partir da qual estudantes acionem suas ideias anteriores e as conectem com o que veem, ou melhor, imaginam.

No livro *La lectura del tiempo pasado:* memoria y olvido[433], Ricouer escreveu dois capítulos que contribuem para seguir na discussão a respeito da imaginação histórica e museu[434]. Partindo dos trabalhos de Aristóteles e Platão, o autor apresenta que a memória (ainda que pretenda ser fiel e exata) e a imaginação (que pode se situar no âmbito da ficção, do irreal, do virtual e do possível) partilham de algo similar: tornar presente algo ausente. Ricouer aponta para características da imaginação que contribuem com o tema. Por exemplo, a observação de que ideia de imaginar parte de evidências, no caso do *eikón* (imagem), a partir das quais se criam sensações de presente por meio de sinais ou marcas de um passado. Transpondo para um museu, o próprio lugar seria um sinal.

O autor quer chamar atenção para as confusões existentes entre as concepções de imaginação e memória. A imaginação é um campo aberto, por exemplo: em uma das visitas de campo no *Museo de la ESMA,* como já pude indicar, em uma das visitas, uma estudante perguntou ao guia se, quando uma mulher ia dar à luz, era acompanhada por outra mulher. O caso é interessante sobretudo pelo fato de me provocar a projetar explicações do porquê dessa pergunta. O guia disse não saber a resposta, e que os testemunhos não citavam mulheres como médicas ou enfermeiras dentro do centro clandestino. A pergunta é um indício da liberdade de pensamento, do possível, a partir do que está vendo, ouvindo e projetando (que advém de sua bagagem pessoal). A resposta está nesse ponto em que a memória (os testemunhos) vai se voltar a certa objetividade e fidedignidade[435].

Os museus tratados nesta tese, no que se refere à imaginação, vão na contramão do que Lana Siman e Isabela Menezes indicam sobre observações das visitas ocorridos no Museu do Ouro, em Sabará (Minas Gerais). As pesquisadoras identificam "cansaço, apatia, impaciência, desinteresse ou agitação, ao serem submetidos à situação da visita guiada em museus" [436]. Esses comportamentos e sensações, muitas vezes, estão ligados à passividade em relação ao tema, definido por uma linha entre o que **está lá** e o que **está aqui**. Trata-se, acredito, de algo diferente do que ocorre no *Museo de la ESMA* e no

[433] RICOUER, Paul. *La lectura del tempo pasado*: memoria y olvido. Madrid: Arrecife, 1999.

[434] Capítulo 2, *imaginación y memoria*; capítulo 3, *la memoria herida y la historia.*

[435] Paul Ricoeur reconhece que há erros na memória, que são próprios da natureza do ausente e da distância temporal. Esse aspecto é constitutivo da memória.

[436] SIMAN, Lana; MENEZES, Isabella. Museu e imaginação histórica. *Anais do Museu Histórico Nacional*. v. 51, p.119-135, 2019.

Memorial, como mostrei por meio das atmosferas afetivas, em que se rompe uma barreira de distanciamento, aproximando o estudante daquilo que está sendo visitado.

Siman e Menezes partem da teoria de Robin George Collingwood a respeito da imaginação histórica. "A imaginação construtiva não pode ser confundida com 'fantasia meramente arbitrária', ao contrário, ela é apriorística, ou seja, 'é uma construção a partir daquilo que é exigido pela evidência'"[437]. Ou seja, a imaginação histórica apoia-se em documentos validados pelo campo (ou método) científico que possibilita imaginar passados com certa coerência, buscando uma veracidade:

> Tudo em um museu pode se tornar janela para a imaginação, desde que se instaure a oportunidade para isso e um estado de receptividade do sujeito em absorver as coisas do museu, para, enfim, transbordá-las. Ser receptivo não no sentido de aquiescer, mas de estar aberto à experiência, de se permitir ser passagem. [...] Além das balizas fornecidas pelo museu, o aluno mobiliza conhecimentos prévios de História, aprendidos dentro e fora da escola, como ponto de partida para a imaginação. Mas, diferentemente do historiador, logo pode se desprender desses elementos, para imaginar livremente o passado, como quiser[438].

As ponderações das autoras permitem pensar o **enquadramento da imaginação histórica**. Em um museu, o que é proposto para se imaginar está dentro: (1) das evidências que são constitutivas dos museus, apresentadas em suas exposições; (2) dos conhecimentos prévios dos estudantes, adquiridos, essencialmente, em sala de aula, por meio de objetos do conhecimento da História; (3) dos conhecimentos experienciais, já que mostrei o quanto as experiências de vida de estudantes e as performances de gênero são elementos importantes para a imaginação histórica.

Mario Chagas dá outros contornos a respeito da imaginação museal. O museólogo apresenta que esse exercício imaginativo será possível por meio da linguagem e da poética das coisas. Ao acompanhar a análise feita por Chagas das imaginações museais de Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro, percebo que as imaginações presentes nos museus que estudo estão inseridas em uma **cultura histórica de violações de direitos humanos**, como já pude mencionar anteriormente. Segundo ele,

> O exame da imaginação museal [...] indica, por exemplo, que criar e organizar museus não significa simplesmente arrumar coisas concretas em um espaço tridimensional, mas investir as coisas de sentimentos, pensamentos, sensações e intuições e colocar em movimento, por seu

[437] *Ibidem,* p.123

[438] *Ibidem*, p. 124.

> intermédio, um processo de comunicação que, depois de acionado, não se pode mais controlar inteiramente[439].

Esse processo não controlável é o território da imaginação. Por essa razão é que ao analisar as dezenas de respostas de estudantes sobre o Memorial, percebo uma diversidade de coisas que o museu disparou neles: uns querem entender mais sobre a tortura, outros lamentam que tudo tenha ocorrido, uns dizem se sentir orgulhosos das histórias da resistência, outros dizem que se sentiram na história. Os museus teriam essa capacidade de criar o caos e desorganizar quem os visita, pois há bagagens que são individuais, ou que tocam a alguns grupos. Volto novamente à questão de gênero no *Museo de la ESMA*, por exemplo.

Nilton Pereira tem alguns trabalhos[440] na perspectiva de pensar imaginação e ensino de História. Dos caminhos que ele apresenta, vejo com bons olhos para o que estou discutindo a ideia de imaginação como um território que "desobedece" a uma narrativa linear. As interações dos estudantes nas visitas ao *Museo de la ESMA* e no Memorial mostram isso. Sejam os estudantes perguntando sobre a fiação do *Museo de la ESMA,* a estudante questionando se as mulheres, quando pariam seus bebês, tinham outra mulher para acompanhá-las, sejam os estudantes que relacionam suas vivências em ambientes prisionais com o Memorial*,* ou mesmo a hipótese de que os presos políticos deveriam brigar em ambiente da cela, são exemplos desse aspecto que transcende às falas de guias e educadores.

As leituras ajudaram a qualificar o que entendo por imaginação histórica promovida nos museus: seria a capacidade de criar movimentos, relações e narrativas a partir do que está exposto. Essa dinâmica permite promover perguntas e projetar-se no passado. Por meio de inúmeras evidências e das narrativas — escritas ou faladas —, o visitante é convidado a interagir com a reconstrução histórica, possível pelas características desses museus: as salas testemunhos. A observação do lugar, o dimensionamento das paredes, a localização dentro da cidade, a temperatura, dentre outros elementos, possibilita, pelas sensações, projetar imagens sobre o passado.

---

[439] CHAGAS, Mário de Souza. *A imaginação museal*: Museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro: MinC/IBRAM, 2009, p.195.

[440] O autor trabalho dentro da perspectiva da aula de História, que é mais aberto, amplo e tem outra verticalidade de análise, em alguns pontos pensando Idade Média. O tema aqui está circunscrito em imaginação história e museu, que a meu entender tem outras problemáticas que estou dando conta no item. De todo modo, as leituras foram frutíferas. São elas PEREIRA, Nilton. O que pode a imaginação na aprendizagem histórica? CLIO: Revista de Pesquisa Histórica. vol. 38, Jan-Jun, 2020, p. 48-67; TOLDO, Alice S, *et al.* Imaginação e ensino de história. Porto Alegre: UFRGS, 2023.

Analisando as falas das docentes, dos guias e dos educadores, e as fichas avaliativas de visitas, percebo que esse é um elemento chave para o tema da tese: imaginar um passado permeado pela violência durante ditaduras militares.

Retomo, para finalizar, o sentido de "imagens anteriores", fundamental para imaginar. Estudantes vão a museus com um "banco de imagens" constituído, sobretudo, em um mundo de redes sociais e de *internet* — seja sobre o período da ditadura, seja por temas correlatos, como presídios, violência sexual, tortura e maternidade. O capítulo 5 desta tese apresenta a relação dos filmes dentro da narrativa histórica escolar para pensar a ditadura militar. Esses filmes são vetores importantes de imagens que podem ser acionadas nas visitas. Não somente filmes, mas também livros, vídeos no canal do *Youtube*, testemunhos, dentre outras formas de se ter contato com os temas presentes nos museus. Não esquecendo, é claro, do papel dos livros didáticos e outros materiais que também fornecem imagens sobre determinados eventos.

8.2 Bolsonaro e Milei: quando os projetos negacionistas encontram (ou não) o museu

> *A prof.ª comentou que na escola deles pediram que ela fosse "neutra" no ensino da ditadura, evitando falar de torturas e financiamento.*
>
> *Educador*, 8º ano, 15/04/2014, A.1-C.1.

O termo "neutro" foi amplamente mobilizado a partir da ação dos movimentos da Escola Sem Partido, a partir de 2016, mobilizado por grupos da nova direita radical. Pedir um ensino neutro, como se vê no excerto, tem uma certa sedução, pois sugere ser algo ético, imparcial. O que não é verdade, pois no próprio excerto fica evidente essa lógica: ser neutro significaria retirar características centrais da ditadura militar no Brasil. O neutro é uma armadilha, pois se apresenta como justo, mas no fundo é apenas um projeto de grupos conservadores.

Nas entrevistas, esse tema surgiu quase sempre vinculado às considerações finais. Ficou claro que o ensino de ditadura militar e museu é atravessado por um avanço significativo dos negacionismos, tanto no Brasil como na Argentina.

Daniel Lvovich e Rodrigo Motta apresentam características das ações das novas direitas radicais presentes na América Latina das primeiras décadas do século XXI. Em primeiro lugar o uso do negacionismo que, em linhas gerais, significa invalidar o

testemunho das vítimas, assim como relativizar e colocar em dúvida fatos históricos, seja da história recente, seja de um passado mais longínquo. A negação ocorre concomitantemente à construção de um projeto pautado no passado, que valorize os projetos das direitas radicais, que, em sua maioria, estão ligados à tradição do anticomunismo. Em segundo lugar, não se trata apenas uma batalha de discursos, mas de ações, com a produção de livros, filmes e programas didáticas de cunho conservador. Do mesmo modo, há o movimento de censurar publicações, reduzir o financiamento à pesquisa e perseguir professores. Uma das formas de perseguir é exigir neutralidade ao ensinar ditadura.

No Brasil e na Argentina duas figuras são os vetores desses projetos: Bolsonaro e Milei. Jair Messias Bolsonaro é uma figura política ligada ao exército, que, desde os anos 1990, era eleito deputado federal pelo estado do Rio de Janeiro. Em 2014, foi o deputado mais votado, tendo quase quadruplicado seu número de votos em relação à eleição de 2010. No ano de 2018, venceu as eleições presidenciais. Assumiu a presidência no ano seguinte e cumpriu os quatro anos de mandato. Não esteve na posse do presidente eleito em 2022, Luiz Inácio Lula da Silva e coleciona citações e investigações em inúmeros atos antidemocráticos, sendo um deles o de 8 de janeiro de 2023. Javier Milei, por sua vez, tem carreira no âmbito universitário, sendo graduado em Economia e com dois mestrados na área. Desde 2017, ganhou as redes sociais e o espaço público com o discurso *antikirchnerista* e com propostas de cunho liberal. Assim, sua carreira política iniciou somente em 2021, quando assumiu uma vaga na Câmara de Deputados, e dois anos depois, em 2023, ganhou as eleições presidenciais.

Com carreiras diferentes, Bolsonaro e Milei não têm suas similaridades apenas em serem homens, brancos, performando uma heterossexualidade e discursos em prol da "liberdade". O que os une são os valores da extrema direita, atrelados a suas respectivas figuras: discursos de ódio, misoginia, homofobia, classismo, para citar alguns. No entanto, quero destacar o vínculo de ambos com um discurso negacionista em respeito às recentes ditaduras de seus países e como isso aparecem como um desafio na ação docente.

Durante a entrevista com as professoras, esse foi um tópico que surgia frequentemente. Das oito entrevistas, somente em uma foi necessário perguntar diretamente sobre o tema, sem que ele surgisse de maneira orgânica. Quando se surgia algo que indicasse para o impacto dos discursos negacionistas, eu percorria e elaborava formas de dialogar com a entrevistada sobre o tema. Pelo fato de haver diferentes gerações de professores, fui entendendo que há visões diversas sobre o avanço da extrema direita.

Parece-me que professores com mais anos em sala de aula têm posições mais aguerridas em relação a esse tema, diferente de professores que iniciaram suas carreiras quando esse cenário estava bem mais delimitado:

> **[Sonia]** A gente consegue ver claramente que a partir das manifestações de 2013, que na minha opinião é o grande ano, que é o avanço da direita no Brasil. [...] e aí esse posicionamento contrário à memória, [...] o aluno dizendo que a tortura é justificada para combater algo maior que é o comunismo até aqueles alunos que duvidam que aquilo existiu mesmo. "Mas será mesmo que existiu? Não é um pouco exagerado? Eu nunca tinha visto isso". Vou te dar um exemplo quando eu faço a saída com os alunos, eu seleciono poemas, textos, fotos, conforme a gente vai fazendo a caminha a gente vai lendo, por exemplo as fotos das celas descaracterizada para eles poderem comparar. Teve um aluno, em um determinado ano que disse que eu estava fazendo lavagem cerebral, a família foi reclamar na escola que a professora obrigou os alunos a lerem um poema contra a ditadura militar. **Quando eu comecei a dar aula em 1986, na ideia de que havia um pacto na sociedade brasileira em torno da democracia, esse pacto ele claramente está desfeito**. [...] Você sempre teve família que vai reclamar por nota, mas não pode outro motivo, não é por acaso que isso ocorre com a ascensão da Escola Sem Partido, é visível isso[441].

No Brasil, Vilma Noseda conta que 2018 foi um ano difícil. Narrou um episódio em que o aluno do nono ano, que era pró-Bolsonaro, arranjou conflito em razão da leitura do livro *Os Carbonários,* que tem como tema a luta armada na ditadura militar. Ela foi com essa turma ao Memorial e esse estudante se recusou a ir. Noseda também contou que, durante as eleições de 2022, houve um estudante que foi com uma camiseta clássica da campanha de Bolsonaro, o que deflagrou um conflito no seguinte aspecto: um estudante pode ir com uma camiseta? Se um aluno pode, um professor também pode? A indagação era em torno da perseguição havida, nessa época, às associações de professores que usassem qualquer camiseta vermelha que, para alguns alunos, tratava-se claramente de apologia ao candidato rival de Bolsonaro: Lula, que tem o vermelho como a cor do emblema do partido.

No capítulo 5, apresentei o fato de Lucineia Guerra usar o filme *Zuzu Angel* como estratégia para uma turma em que havia filhos de militares. Lucinéia conta que a escola é obrigatória, e por essa razão ela é um espaço disputado pela Igreja, pelo Escola sem Partido, pois é um espaço de formação de opinião. "Eu acredito que a escola pode tanto aprisionar quanto libertar dependendo da forma como você trata os assuntos, então eu

[441] Grifo meu. BRANDÃO, Sonia. Entrevista [...], em 3 dez. 2023.

acho que quando você leva alguém para contar sua experiência você está saindo de cena para deixar que outro ali leve sua história, seu relato e sua experiência, mas você está também formando o indivíduo ouvinte"[442]. Nesse trecho, a professora trata do contato com testemunho. No entanto, na entrevista, fica claro que ir ao museu, para ela e outras professoras, é uma maneira de abordar o tema da ditadura sem vinculá-lo à figura da professora, pois quem falou não foi ela, foi o educador, educadora, o ex-preso.

O movimento da Escola sem Partido, vinculado às figuras políticas da direita e extrema direita, e a organizações desse cunho, aparece nas entrevistas como propulsor de uma mudança a respeito de como tratar o tema da ditadura.

> **[Sonia]** Após a ascensão do Bolsonaro [...] a gente fica se vigiando nas palavras que você escolhe, não que eu não diga o que eu tenha que dizer, mas você toma cuidado com o que vai dizer para não cair na vigilância da Escola Sem Partido. Essa palavra é melhor trocar por essa para não ter uma interpretação errada. Um aluno me perguntou uma vez: **"Professora dá para ter ditadura sem censura?" Uma pergunta que não aparecia há quinze anos atrás**. A receita de qualquer ditadura é a censura, tortura e a propagando do Estado, então não, ditadura é com censura [443].

Gabrieli diz que ela se autocensurou desde 2018, a partir de Bolsonaro. Ela narra que terminava a aula de ditadura com o vídeo do programa *Custo o que custar* (CQC), exibido pela emissora *Band*, sobre o 1º de abril, em que eles mostravam como as pessoas acreditavam que o golpe foi uma revolução, de maneira satírica, debochando desse pensamento. Passados dois ou três anos, ela conta que optou por não usar, pois alguém que estava na sala de aula poderia se sentir ofendido com um vídeo cômico. Outro exemplo é o fato que, em sua aula de ditadura, havia o clipe do grupo musical Racionais, *Mil faces de um homem leal*, e hoje, não mais. Gabrieli conta que em 2017, ao exibir um vídeo sobre campo de concentração nazista, houve alunos que riram. "Ali eu vi a mudança ocorrer, fazendo piada com as pilhas de corpos"[444].

> Em 2017 foi a última vez que eu dei aula de ditadura, e eu lembro de estar tensa, na verdade pensando aqui não sei se foi por isso que eu deixei de dar Brasil[445]. Eu dei aula de ditadura pro segundo ano, e depois eu vim a saber que **uma mãe foi ao colégio tinha questionado o coordenador que eu só tinha falado a parte ruim da ditadura e não a parte boa**. A coordenadora abriu o livro e disse "a professora falou

[442] GUERRA, Lucineia. Entrevista [...], em 22 set. 2021.

[443] Grifo meu. BRANDÃO, Sonia. Entrevista [...], em 3 dez. 2023.

[444]SIMÕES, Gabrieli. Entrevista [...], em 17 ago. 2023.

[445] Isso quer dizer que ela passou a estar a frente das aulas de História Geral. Essa é uma forma das escolas particulares dividirem o currículo: História do Brasil e História Geral.

> exatamente o que está no livro, a orientação que ela recebe é de falar que está no livro" [...] não recebi nenhuma bronca, porque eu não tinha que receber, mas você entende como é delicado, a gente pisou em ovos e até hoje pisa, tomar cuidado com o que fala. [...] Eu amenizei[446].

No caso argentino há um elemento diferente. Das quatro entrevistas, uma era de uma escola pública da província, da professora Catalina Gironés[447]; uma de escola privada na província, de Jaquelina Bisquert, e as outras duas, de Julio Bulacio e Veronica Rafaelli são entrevistas de professores que atuam em um colégio vinculado à Universidade de Buenos Aires, em que a cultura escolar é moldada em princípios democráticos. Esse elemento, para os professores, mostra que existem pensamentos negacionistas e de discursos pró Milei, mas que, até o momento da entrevista, eram minoria.

Julio Bulacio, professor do Colégio Carlos Pelegrini, diz que busca ser respeitoso com os discursos negacionistas. Contou que, em 2021, deu aula para um filho de um jornalista de direita do jornal *La Nación*, que vê Milei com muitos bons olhos. Esse aluno falava dentro dos ideais do pai e Julio Bulacio o escutava, não somente o escutava como dava materiais no espectro político do aluno para que pudesse ler. Na visita ao museu, Julio conta que não houve nenhuma intercorrência a respeito desse tema. Veronica Rafaelli, professora do Colégio Nacional, narrou o seguinte sobre o tema. "El año pasado había alumnos con posicionamiento más a derecha, que está fuerte, pero todos vinieron, presenciaron la charla, hicieron comentarios. […] Los posicionamientos más de derecha últimamente son de varones, no quiero hacer generación horrible, y lo caso de la gente que planteaba que eso iba hacer la, eso siempre eran chicas"[448].

A professora Jaquelina Bisquert tem uma vivência que é significativa a respeito:

> "[En 2015], fuímos de colectivo. Cuando me siento y voy hablando con Guille, el profe de literatura, y con los pibes, íbamos bromeando y vino una señora sentada en el asiento que está enfrente de cuatro, y me miraba. En un momento nos pregunta dónde los llevaban "Vamos a la Ex ESMA, en el museo de las malvinas y despues al otro" y empezó, o sea, como muy nerviosa, comenzó a temblar todo el cuerpo y a decir "**y después vamos a llevarlos a leer la otra historia, los libros y no se qué y no sé cuánto. Yo lo vivi, a los soldados me cuidaban**" Los pibes estaban todo así [signal de sorpresa] ¿Qué hago? ¿Le contesto, no le contesto, la dejo hablar? La primera parte del año en Historia se trabaja todo el tema de la memoria con los pibes, y aparece mucho esta cuestión que no recordamos todos de la misma manera, más allá de la memoria

[446] Grifo meu. SIMÕES, Gabrieli. Entrevista [...], em 17 ago. 2023.

[447] Catalina não apresentou qualquer indício que pudesse sinalizar para o que os outros sete sinalizaram. No geral, disse não haver embates, nem questionamentos.

[448] Essa relação entre o pensamento da direita e os homens foi tratado nos capítulos 6 e 7.

> social, y estaban ahí viviendo eso en vivo y directo. La señora estaba muy exaltada, diciéndonos, sin conocernos, como deberíamos enseñarles la última dictadura a los pibes, asumiendo que estábamos adoctrinándolos y después un hombre dijo "señora más respecto, son 30 mil". La vieja estaba por bajar "sí, fueron 30 mil, pero salvaron a 40 mil, y ahí se bajó".[449]

Jaquelina contou que, após o ocorrido, juntou os estudantes e usou desse episódio para discutir sobre memória. Assim, conversou sobre o quanto o discurso da senhora estava montado em uma experiência pessoal, assim como os militantes que recordam seus companheiros. Ela chama atenção para o fato de que existe a memória oficial, que está no currículo, e outras, que, por vezes, são memórias disruptivas. A professora chama atenção para o fato de que a escola vai tratando de uma história única, mas, ao se defrontar com esse episódio, os estudantes vão compreendendo que não há essa linearidade e unicidade que a instituição propõe.

Bisquert sente que há uma mudança a respeito desse tema na Argentina, e ela cita como exemplo o caso das *madres* e *abuelas* que passaram de "lutadoras" para "chorras", dependentes do Estado, inventam netos apropriados e afins. Ela sente que os discursos que estavam sepultados, ganham força, pois se habilitou a possibilidade de dizer qualquer coisa. Ela conta que, como professora, toma conhecimento desse negacionismo por meio de vídeos curtos que circulam em mídias digitais. Junto a isso, vem a violência contra o feminismo, com a tônica "feminazi" e discurso de ódio racial, assim como um ataque às *madres* e *abuelas*. Discutir é o mal, conta Bisquert. Ela sente que essa onda vem com premissa de que discutir é uma briga.

> Antes de la pandemia no había cuestionamientos de los pibes por parte de la dictadura. De hecho, digo q mucho más que allá que acá hay un feriado [24 de marzo], hay una marcha, se trabaja en la escuela. Hay pibes que no tiene la menor idea de lo que pasó, llegan al sexto sin saber. […] Hace unos cuantos años, empezó a aparecer en las aulas y tiene que ver con a la aparición de Milei, especialmente. Entonces aparece mucho con ese, los escuchan mucho los pibes, y entra en las aulas, y hay pibes dicen "la izquierda de mierda" "negro de mierda" toda la mierda. Y viene con el cuestionamiento de los subversivos también mataron gente, torturaron, y que se yó, y eran hijos de puta[450].

Bisquert acredita que a escola sente o peso da mudança nos comportamentos ideológicos, e assim foi, pois na sala de aula, ela percebia que os jovens começavam a atrelar o discurso de direitos humanos a roubo, defender bandidos. Ela usa a expressão

---

[449] Grifo meu. BISQUERT, Jaquelina. Entrevista [...], em 3 abr. 2023.

[450] *Ibidem.*

"não precisa abrir a porta para entrarem, já entraram, já estão". Na entrevista, a professora apresenta algo interessante a ser pensado dentro do campo do ensino de história: o silêncio do pensamento negacionista.

> Hay pibes que les cuesta un montón que se se abran, pero hay otros que no. El año pasado yá aparecía Milei, los pibes te preguntan qué opinas vos y qué se yó. Esta buenisimo que aparezca porque también implica tratar en la medida de lo posible, de construir un poco el discurso que tienen y el de los que creen como "recanchero Milei", y es un violento de mierda. Más allá de que puede traer la solución más rica a la economía argentina. Este tipo tiene un discurso absolutamente violento y eso es lo más preocupante. Después él tiene una mirada aislada de la historia con todos los personajes que se junta y eso también.[451]

A professora conta que há estudantes, por exemplo, que lhe perguntavam sua opinião a respeito do que estavam escutando. Essas conversas ocorriam fora da sala de aula, não nas aulas. Jaquelina Bisquert sinaliza que o currículo segue o mesmo, com ou sem Milei, ou seja, apesar de haver esses discursos, as aulas devem ter como referencial do currículo, que ainda tem a vigência do que foi apresentado no capítulo 5.

É produtivo observar como cada direita cria, dentro da estrutura de memória do seu país, suas ações negacionistas. No caso argentino[452], por exemplo, há uma complexa forma de descreditar o passado ditatorial, usando de negação, banalização e relativização. Não se nega que houve assassinato, tortura e desaparecimento, justifica essas ações dentro de uma guerra contra a subversão, assim como não se nega os desaparecidos, mas sim a cifra de 30.000, ou seja, dizem ser entre 8.000 e 9.000 mil. A "batalha das cifras", como quer Daniel Lvovich e Boris Grinchpun[453], tem sua origem no próprio período ditatorial. Uma segunda manifestação tem a ver com descreditar os familiares das vítimas, como comentou Jaquelina Bisquert, e tratá-los como interesseiros e mentirosos. Uma outra forma seria a exigência de uma "memória completa", inclinada ao que a senhora, no

---

[451] *Ibidem.*

[452] No livro *¿Qué pasado para nuestro presente?* Debates públicos sobre memorias, negacionismo y apologismo há boas reflexões sobre as tramas mais recentes. Ele foi escrito em 2023. As autoras e autores tecem boas perguntas e expõem reflexões assertivas sobre a cruzada entre chegar ao poder um presidente em que ele, e sua vice, são abertamente a favor da banalização e relativização da ditadura. Ver em: CHABRANDO, Victoria; INCHAUSPE, Leandro. *¿Qué pasado para nuestro presente?* Debates públicos sobre memorias, negacionismo y apologismo. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023.

[453] LVOVICH, Daniel; GRINCHPUN, Boris Matías. Banalización, relativización, negacionismo. Un escenario en los campos de batalla por la memoria del pasado argentino reciente. *Contenciosa*, 2022, n.12, jan-nov. Disponível em: https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Contenciosa/article/view/11451. Acesso em: 06 nov. 2024.

ônibus, pede a professora Jaquelina, ou seja, que se considere as vítimas das ações de grupos armados contra a ditadura.

Em 2023, houve um ataque à Estela de Carloto, 92 anos, presidente de *Abuelas de la Plaza de Mayo*, proferido pela vice-presidente Victoria Villarruel, sobrinha de militares, em que ela pede que Estela conte quem era de verdade sua filha, fazendo menção a fato de ter feito parte dos Montaneros. “La verdad que Carlotto ha sido un personaje siniestro para nuestro país y con ese cariz de abuelita buena, la realidad es que ha justificado al terrorismo”, disse ela ao programa televisivo *La Nación+*. Essa maneira de atacar grupos de familiares que buscam filhos e netos desaparecidos legitima os discursos das direitas radicais, como se pode ver no *print* de uma publicação na rede social *X* – antigo *Twitter*, na ocasião.

FIGURA 41 - *PRINT* DE UMA PUBLICAÇÃO A RESPEITO DO ATAQUE À ESTELA DE CARLOTO.



FONTE: *PRINTSCREEN*, X, NOV. 2023.

Nesse caso, vê-se que o símbolo reconhecidamente internacional da luta de mães pelos desaparecidos, o *pañuelo*, tem uma inversão de valores, acrescentando-lhe uma bomba. Chama atenção o fato de estar vinculado a imagem o texto a frase “sabemos a verdadeira história”. Assim, vê-se que o objetivo da imagem dialoga com as ações dos grupos de direita vinculados à narrativa de uma memória completa, que descredita as ações de busca e luta de familiares pela verdade. A professora Jacquelina Bisquert trata

desse tema em sua fala: se em 2015 era uma senhora no ônibus pedindo o "outro lado da história", a professora diz que, atualmente, seria grande parte de um ônibus junto à essa senhora.

As redes sociais, para Lvocich e Grinchpum, são vetores importantes para pensar nas ações, e faço referência aqui ao que explicitei sobre a publicação que vincula bombas e o *pañuelo*:

> Las dinámicas propiciadas por estas tecnologías, por entonces aún novedosas, redundaron en ganancias para las "memorias denegadas" en al menos dos sentidos: primero, porque el algoritmo tendió a consagrar a los usuarios más cáusticos como opinión *leaders*, nodos en torno de los cuales se formaron racimos (*clusters*) que, a su vez, amplificaron la resonancia de las posturas más extremas[454].

Lvovich e Grinchpum citam também que, a partir de 2003, com a ascensão de Nestor Kirchner, os grupos de direita radical organizaram reações por meio de notas e de editoriais em um jornal de grande circulação, *La Nación*, que apareceu no relato do professor Julio Bulacio, quando disse que havia um estudante pró Milei, filho de um jornalista desse jornal. Haja vista que a fala de Villaruel, vice-presidente de Milei, foi vinculada em um programa do *La Nación*.

O negacionismo no Brasil tem outra face. O que tem se analisado é o fato de o discurso ser pautado na falsa premissa de que a repressão foi menor e mais branda, comparada a outras experiências do Cone Sul. Matheus Pereira, no artigo "Nova direita? Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012-2014)",[455] lembra que "desde 1964, diversas batalhas de memória sobre o Golpe Civil-Militar de 1964 e, posteriormente, sobre a Ditadura Militar brasileira (1964-1985) foram travadas. Entretanto, muitas dessas entraram em latência e emergiram de diversos modos nos últimos anos, em particular entre 2012 e 2014"[456].

O historiador constrói uma boa reflexão em torno das edições e dos comentários no/do verbete "Regime militar brasileiro" (em português) da *Wikipédia* — enciclopédia virtual que, à época, permitia edições dos usuários sobre o tema do verbete —, nos anos em que trabalhou a Comissão Nacional da Verdade. Pereira reconhece que as edições não são um caso isolado, mas partes de uma comunidade que atua em prol de imputar certa

---

[454] *Ibidem*, p. 9.

[455] PEREIRA, Matheus. Nova direita? Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012-2014). *Varia Historia*, Belo Horizonte, vol. 31, n. 57, p. 863-902, set/dez 2015.

[456] *Ibidem,* p. 864.

versão sobre a ditadura militar que, em linhas gerais, justifica as ações da repressão como maneira de acabar com as guerrilhas (ou seja, com a esquerda), assim como enaltece figuras que estiveram à frente do governo: "o Golpe de 1964 só existiu porque não havia uma alternativa; ele foi inevitável. Se não fosse o Golpe, teria havido um golpe e uma ditadura comunista. Os militares salvaram o Brasil dos terroristas e comunistas, pois agiram antes"[457]. Em seu artigo, o historiador faz uso de uma fotografia que me é cara para este tema.

FIGURA 42 - BOLSONARO EM ATO PROL DITADURA (MARÇO/2014), NA CÂMARA DE DEPUTADOS, EM BRASÍLIA



FONTE: ANTONIO AUGUSTO / AGÊNCIA CÂMARA

A memória positiva e os elogios aos militares circularam em outros espaços, como se vê na imagem. O artigo de Pereira é de 2014, e de lá para cá, algumas coisas mudaram e essa manifestação de negacionismo ganhou força. "Deixa os historiadores para lá!", foi uma frase dita por Bolsonaro em sua campanha eleitoral em um programa televiso. Rebeca Gontijo (2022) e Rodrigo Sá Motta (2020), em textos diferentes, partem dela para pensar os meandros do negacionismo no Brasil. Motta lembra que o processo de transição política da saída da ditadura para a democracia ocorreu sem "ter acertado as devidas contas com o passado autoritário, e tampouco com os responsáveis pela violência e pelos

[457] *Ibidem,* p. 870.

crimes praticados contra os direitos humanos. [...] a conta não saldada veio a ser cobrada recentemente, com o surgimento de nova ameaça autoritária".[458] O historiador se refere à mobilização da direita radical que, no debate público, valoriza o golpe de 1964 e seus 21 anos de ditadura como uma vitória a esquerda. Ele avança e apresenta o quanto os usos do passado ditatorial como memória positiva, principalmente pela ascensão de militares em funções administrativas do governo, após a eleição de Bolsonaro em 2018. Um exemplo, foi a promoção de Bolsonaro a comemoração, em 31 de março, o dia do golpe, como uma "revolução".

> Nessa presença marcante do golpe e da ditadura militar nas falas da elite política, em discurso de youtuber e em manifestações de rua, percebem-se uma politização e uma manipulação ideologicamente orientada de história, com o objetivo de construir versões moldadas para justificar a ditadura e, eventualmente, dar fundamento a novos projetos autoritários, inclusivo do governo Bolsonaro[459].

O que o historiador ainda não sabia, pelo fato de o livro ter sido lançado em 2021, é que o discurso negacionista, que se converte em memória positiva da ditadura, levaria grupos bolsonaristas a se mobilizarem em acampamentos e constantes manifestações em frente de quartéis com pedido de intervenção militar, após a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, em outubro de 2022. Mais que isso, é o atentado à ordem democrática, ocorrido em 8 de janeiro de 2023, com a invasão de grupos da direita radical, na Praça dos Três Poderes, em Brasília, contra as instituições republicanas, como o Legislativo e o Judiciário. Não é um plano unicamente discursivo ou uma guerra de narrativa, a mobilização do negacionismo se dá também em ações contra a ordem democrática.

Assim, a partir de Motta e de outras leituras[460], o negacionismo em relação à ditadura militar no Brasil carrega algumas características: negar o caráter golpista de 1964; minimizar as violações de direitos humanos[461], muitas vezes justificando-as com frases como "matou foi pouco", proferida por Bolsonaro em inúmeras ocasiões; usar da

---

[458] MOTTA, Rodrigo. *Passados presentes*: o golpe de 1964 e a ditadura militar. RJ: Zahar, 2021, p.10.

[459] *Ibidem*, p.14

[460] (1) NICOLAZI, Fernando. Canal Historiar-se. *O Brasil Paralelo produz história?* YouTube, 23 mar 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=R71LxS5FhD8. Acesso em: 6 jan 2024. (2) Associação Nacional de História - Anpuh Brasil. Canal Anpuh Brasil. História e negacionismo: e agora ANPUH? Com Keila Grinberg (UNIRIO) e o prof. Rodrigo Patto (UFMG), com apresentação da profa. Márcia Motta (UFF), presidenta da ANPUH, e mediação do prof. Valdei Araujo (UFOP). Youtube. 2 jul 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=f2bB6aiGaEY. Acesso em: 6 jan 2024. (3) Episódio 3: Negacionismo e Pós-verdade: impactos sociais e enfrentamento. Locução de Ana Carolina Barbosa (UFBA). Podcast HuManas, 11 de julho de 2020. Disponível em: https://open.spotify.com /episode/3idL2BXMmrFeIirbIZUlLu?si=0f5f0e958d6d4cc8 . Acesso em: 6 jan 2024.

[461] Sobre o assunto, ver em: MENESES, Sonia. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. *Revista História Hoje*, v. 8, n 15, p 66–88.

ameaça comunista como um estandarte de seu projeto que tem, nos anos de chumbo, exemplaridade de combate à esquerda. Nesse sentido, Rodrigo Motta defende que, em um contexto com a crescente visão positiva da ditadura, mais do nunca os historiadores não devem ser deixados para lá. Partindo da mesma frase, Rebeca Gontijo traz um outro viés, que julgo importante para esta discussão. "Os historiadores e os professores de história que atuam na educação básica são forçados a lidar com a questão da autoridade partilhada e o engajamento na elaboração de narrativas históricas por parte de não especialistas, que estão disponíveis na internet e também chegam à sala de aula"[462]. O negacionismo cresce em um cenário — o universo digital, sobretudo das mídias sociais — em que a ciência histórica não tem o pleno domínio, já que os textos acadêmicos são ainda em formato de dissertações, teses, artigos e livros. Aí reside a questão: "saber quem tem autoridade e quem tem o direito de falar sobre o passado está colocada, assim como o problema da verdade".

Consideradas todas essas questões, o que quero concluir sobre esse tema é que ter enfrentado ou não o passado ditatorial durante a transição, ter ou não museus e lugares de memória, não impede que as direitas radicais reivindiquem, no espaço público, uma memória positiva sobre a ditadura militar. É similar, nos dois países, a relativização e banalização da violência. Dessa forma, organizar uma visita a um museu que trata do tema de uma ditadura militar é mergulhar de cabeça nas tensões do presente: a organização das direitas radicais. Como lidar com esses fenômenos? Quais saberes docentes acionar para lidar com a era dos negacionismos da ditadura? Não ir mais ao museu e se preservar ou ir ao museu e enfrentar todos os efeitos que isso pode implicar? A autocensura passa a ser uma opção para algumas professoras, ao passo que para outras não, já que o quadro de visitas escolares cresce a cada ano. Quatro docentes mencionam que a profissão docente é muito solitária. Nesse sentido, no enfrentamento desses temas, a desmobilização entre professores, que estão na sala de aula, comprometidos com a ética da ciência histórica, pode ser um caminho para que os projetos e ações das direitas radicais ganhem espaço e força.

[462] GONTIJO, Rebeca. "Deixa os historiadores pra lá": crise das humanidades, crise da autoridade, novas possibilidades. *In*: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice. *Em defesa do ensino de história*: a democracia como valor. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022, p. 36.

8.3 Voltar para a sala de aula: o ensino de passados que não passam

Pela leitura das fichas de avalição das visitas ao Memorial[463], preenchidas por docentes, é possível ter a dimensão dos trabalhos que serão realizados em sala de aula. São frequentemente citados: exposições temáticas sobre ditadura e direitos humanos, debates com os alunos sobre eixos que envolvem cidadania e política, exibição de filmes, coleta de relatos orais sobre o período da ditadura, e até mesmo os tradicionais relatórios de visita. Há uma forte relação com as áreas de Linguagens, como a produção de gêneros textuais distintos, desde redações convencionais para a escrita de peças teatrais, e com músicas e produção audiovisual. Em 2014, em razão das efemérides do golpe de 1964[464], ficou evidente a relação entre a visita e as apresentações de trabalhos estudantis em "semanas culturais" nas escolas.

O que ocorre quando os estudantes retornam das visitas? Essa foi uma questão tratada no roteiro de entrevista semiestruturada. No geral, todos responderam que o impacto é visível, e muitas vezes, voltam ao tema nas aulas seguintes, seja por meio de comentários estudantis, seja por uma retomada das próprias docentes. No entanto, as entrevistadas e o entrevistado responderam de maneiras distintas, que, a meu ver, são complementares para se pensar a relação entre ensino de história e museu.

Uma grande consideração das docentes é o impacto que o museu proporciona ao estudante-visitante, sentimentos e emoções vinculados a essa memória, como tristeza, compaixão, solidariedade, revolta, angústia, repulsa.

> **[Catalina**] **La crueldad**, **la crueldade con que ellos fueron tratados**. El tema de que las mujeres hayan dado a luz, en este lugar, en este contexto. Todo el recorrido fue impactante, una cosa es decir "bueno vamos a la ESMA, que fue un centro clandestino de detención", otra cosa es estar pisando donde acá hubo gente que padecía, y eso les impactó.[465]
>
> **[Jaquelina]** Hay historia ahí, es sentir la historia. Además, hay una cosa que los pibes después te lo cuentan cuando preguntas qué les pareció la salida, es el ambiente. Ellos sienten, vos entra ahí y es frío, húmedo, eso

[463] Nas visitas à ESMA, em conversa com professores que acompanhei, eles disseram que a visita não teve trabalho como "produto" final, pois a visita, em si, já era uma maneira de conclusão de uma série de outras atividades que já estavam sendo desenvolvidas.

[464] No livro *Em defesa de democracia*, escrevi um capítulo em que tratei sobre o ano de 2014 e uma atividade proposta a estudantes, vinculado a efeméride do golpe. Ver em: LEITE, Marcelo. Mexendo em casa de marimbondos: a ditadura militar nas provas da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB). *In*: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice. *Em defesa do ensino de história*: a democracia como valor. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022, pp.279-300.

[465] Grifo meu. GIRONÉS, Catalina. Entrevista [...], em 24 nov. 2022.

> los impacta, esa sensación, que había gente sucia, golpeada, con posibilidad de infectarse. A veces no dimensionan lo que implica, es un ejemplo re bobo, "ustedes cuando se levantan a la mañana y deciden lo que van hacer, si primero van hacer pis, lavar la cara los dientes, tomar decisiones elementales, bueno, en el centro clandestino esas decisiones no se pueden tomar". **ESMA los sacude**[466 | 467].

> **[Vilma]** É uma sensação de claustrofobia que eles têm, sempre, isso é constante. [...] O que aconteceu, que espaço é esse. [...] Isso porque a cela ta bonitinha, se comparada a Carandiru e outras celas por aí, mesmo assim dá a sensação de claustrofobia neles. O espaço para tomar banho do sol é uma sensação muito forte. [...] A trajetória do próprio prédio é algo que sinto que chama muita atenção. Os vários usos do prédio. [...] Muda quando eu vou passar um filme de ditadura depois do Memorial, as risadas acabam. [...] **Os estudantes entendem que o buraco é mais embaixo**[468].

No capítulo 7, apresentei o impacto da cela 3 para os estudantes de Lucineia Guerra. Ela também narrou que, em 2017, havia um mapa que mostrava as empresas que apoiaram a ditadura, parte da exposição temporária *Hiatus*[469], que conectava as experiências latino-americanas. Os estudantes gostaram muito e perguntaram o porquê de aquela peça não ser permanente. Em em 2014, em uma exposição que associava futebol e ditadura[470], também houve um momento impactante para L. Guerra. Nesse momento, a professora destaca que, na ocasião, sentiu que sensibilizou os meninos de maneira diferente das outras vezes, por ser o futebol um elemento incentivado dentro da masculinidade.

As quatro professoras trazem elementos para pensar o impacto da ação museológica nos grupos escolares. Ou seja, como o discurso museal cria sensações e dispara emoções, por meio das salas testemunho, que ficam perceptível aos olhares das professoras. É interessante pensar também nas exposições temporárias como disparadoras de temas que sensibilizam os estudantes, pois elas têm certa liberdade de dialogar com o presente que as exposições permanentes não têm, pela sua própria natureza de ser um discurso que se quer mais amplo, que não se renova com frequência e que esteja ligado ao fato museal da instituição.

---

[467] Grifo meu. BISQUERT, Jaquelina. Entrevista [...], em 3 abr. 2023.

[468] Grifo meu. NOSEDA, Vilma. Entrevista [...], em 16 de agosto de 2023.

[469] Para a exposição: https://memorialdaresistenciasp.org.br/exposicao/hiatus/. Acesso em: 6 jan 2024.

[470] Para consultar a exposição https://memorialdaresistenciasp.org.br/exposicao/politica-fc/ Acesso em: 6 jan 2024.

As sensações identificadas nos estudantes pelas professoras são esperadas pelos museus. No entanto, invisto em outra visão que foi compartilhada por três docentes: a sociabilidade que se cria entre professores e alunos durante a visita. O professor Julio Bulacio contou que as visitas foram oportunidades para os estudantes partilharem coisas de suas vidas com ele. Algo que em sala de aula não era possível. Alguns alunos contaram que tiveram tio-avôs desaparecidos, que não sabiam muito, mesmo sendo esse um tema na família. Ele conta que teve outros três alunos que falaram sobre familiares desaparecidos. Essa relação de docente-estudante e de estudante-estudante é tratada por outras três professoras.

> **[Gabrieli]** Mais do que o museu em si, é ter uma oportunidade de ter uma relação diferente com eles. [...] Levar ao museu é sempre um marco de divisor de águas com a turma, porque é quando eles veem outra Gabrieli, é a Gabrieli que vai conversando [...] eu desmonto, sabe, eles me veem de forma mais horizontal, talvez por isso que eu goste disso, senta junto. Eu me lembro que a última vez que levei eles para um museu, foi pra Pinacoteca, a gente sentou para tomar um café e pedi uma torta e uma aluna ficou horrorizada "nossa, a gabi ta comendo".[471]
>
> **[Veronica]** De pronto, es importante sacar del aula […] porque están encerrados ahí todo el tiempo. Por otro lado, salen de lo que yo les estoy contando. Está bueno que otra persona les cuenten, cuando cambia un poco el interlocutor y cambia el ambiente, hay que pensar que son pibes que tiene 14 - 15 años. Ya es otra cara, otro ambiente. […] No es una excursión divertida, mucho menos, es un bajón, pero ya vamos hacer algo diferente, escuchar otra cosa. […] Y más hay otro plan: las amistades, juntos de la mano, estar en grupitos. Cuando el grupo es grande, en ESMA, se dividen en dos grupos y después cuando se juntan dicen "te mostraron tal cosa, contaron detalles…".[472]

Jacquelina Bisquert tem uma hipótese do porquê para alguns o museu afeta mais do que para outros. Em linhas gerais, ela crê que a fase que eles estão atravessando, com inúmeras coisas acontecendo, como as paqueras, o tema da ditadura e a visita a ESMA pode vir a ser só mais uma visita. Ela recorre à sua experiência enquanto aluna na secundária, em que colegas recordam de coisas que não a marcaram tanto. Daqui dez anos, poderá perguntar a um aluno sobre ter ido a ESMA e ele não lembrar. Desse modo, ela apresenta uma possibilidade de refletir sobre o fato de o estudante não querer ir a ESMA, ou ir e não se envolver tanto, como algo não necessariamente ideológico, no sentido propositivo, de ser um negacionista ou contra a discussão de direitos humanos.

---

[471] SIMÕES, Gabrieli. Entrevista [...], em 17 ago. 2023.

[472] RAFAELLI, Veronica. Entrevista [...], em 4 abr. 2023.

Quer dizer, um estudante pode ir, não ser marcante, e isso não o tornar fascista. Outras coisas podem capturar sua atenção, como aponta Gabrieli e Veronica.

O que Gabrieli e Veronica apontam vai ao encontro do que minha dissertação de mestrado (2018) sobre ensino de história e museu também apontou: a professora Edilene Viana contou que após a visita, estudantes compartilharam que tomar *milk shake* com os colegas foi mais marcante do que visitar o Museu Convenção Republicana de Itu, em Itu/SP[473]. Há pouco investimento nos estudos sobre ensino de história e museu para esse aspecto[474]. O que nos leva ao seguinte cenário: existe a intenção docente, a intenção do museu, e o momento que a adolescente e o adolescente estão passando, seja no dia da visita, seja no período que está se trabalhando o tema.

Assim, dessacralizar as visitas a esses espaços é importante, pois vejo como um ponto importante para pensar que essas não sejam tomados como ilhas no tempo. Estudantes enfrentam inúmeras transformações nessa fase, que pode interferir em atividades desse tipo, seja positivamente, pois estão mais propensos a se engajar, a se revoltar, seja negativamente, por poderem estar mais indispostos ou resistentes a tudo que está vinculado à escola.

Identifiquei essas duas grandes chaves de interpretação: a emoção e a sociabilidade, como aspectos que marcam, na visão docente, essas visitas. Dando seguimento a esse caminho, foi possível perceber que, nos momentos finais das entrevistas, sempre havia o registro de que o ensino da última ditadura é construído como um tema sensível na esperança que algo mude. O que nos leva à professora Sonia Brandão, que diz: "Eu não sei quantificar quanto isso muda na vida política do cara, pois depois que ele forma ele vai pra vida e a gente não fica sabendo, raramente a gente encontra. Quem a gente encontra da retornos positivos"[475].

Ao encontro dessa fala de Sonia Brandão, acrescento um trecho da professora Catalina Gironés: "La idea de ser docente es esperar que algo cambie. Que cambie para mejor. Si para eso tiene que ir a la historia dolorosa, tiene que hacerlo"[476]. Os apontamentos feitos pelos docentes nas entrevistas apresentam um cenário frutífero sobre

---

[473] Ver o capítulo 4: LEITE, Marcelo Henrique. *Ensino de História e museu:* Os usos docentes do Museu Republicano Convenção de Itu. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em História, Rio de Janeiro, 2018.

[474] LEITE, Marcelo Henrique. *O museu como objeto de pesquisa para o ensino de história: um balanço (1980-2017)*. História, histórias, Brasília, v.8, p. 131-151, jan-jun, 2021.

[475] BRANDÃO, Sonia. Entrevista [...], em 3 dez. 2023.

[476] GIRONÉS, Catalina. Entrevista [...], em 24 nov. 2022.

o retorno à sala de aula: o papel do museu na luta contra o autoritarismo, emoções e ensino de história e o dever (ou direito) de memória. Assim, cheguei a algumas perguntas que para as quais já tenho a resposta: dar espaço para emoções contribui com a construção do conhecimento histórico em sala de aula sobre determinado passado sensível? Como é possível estabelecer práticas que não sacralizem memórias?

Fica claro, nas entrevistas com as docentes que, ir a um museu é sempre uma aposta, aposta que algo mude, sobretudo que impeça o avanço do autoritarismo, para que *Nunca Más*! Theodor Adorno, historiador e sobrevivente do nazismo, tem no livro *Educação e Emancipação*[477] uma série de textos publicados no fim dos anos 1950 e início dos 1960. Textos que permitem acompanhar as preocupações do autor, das quais destaco uma: como impedir barbáries? Partindo da pregunta, formulo outra: Ir a museu impede barbáries? Retornarei a essa questão adiante.

Como já pude mencionar, Adorno (1959) narra que, após assistir uma peça de teatro sobre Anne Frank, uma senhora lamenta por não a terem poupado. O que Adorno faz, para além de reconhecer o impacto positivo de peças de teatro como essa, é sinalizar o risco da individualização do horror, o peso das afirmações e de seus correlatos: é A. Frank que deveria ter sido poupada e não "todos deveriam ter sido poupados", ou ainda "o nazismo não deveria ter acontecido".

Nesse sentido, Adorno demarca um ponto a perseguir: o passado só estará elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. Os projetos negacionistas da nova direita radical, a luta de familiares pelos desaparecidos, a violência policial, assim como os efeitos da desigualdade social, não são elementos para entender que as causas do que passou ainda estão vivas?

Bem, o desafio está posto, já que apresentei de maneira significativa a guinada ao autoritarismo e ao discurso de ódio ocorrida recentemente no Brasil e na Argentina. Tzvezan Todorov[478] e Enzo Traverso[479] seguem nesse caminho. Traverso, no livro *Usos políticos do passado*, demarca que é mais fácil comemorar os genocídios, quando ocorreram anos atrás, do que os impedir. Todorov, em *Os abusos da memória*, defende que a melhor maneira de recordar o passado é lutando contra as injustiças do agora.

Me parece que os museus e a grande maioria dos docentes que visitam recordam do passado como quer Todorov. Entendo, e as docentes entrevistadas também, que o ensino

---

[477] Tratei desse livro no capítulo 7, abordando de outra maneira do que aqui estou tratando.

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

[479] TRAVERSO, Enzo. *El pasado, instrucciones de uso*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2011.

de história é uma forma potente para o combate das barbáries, desde que o passado se converta em uma maneira de discutir o presente. O que é um desafio para a sala de aula em tempos de vigilância da prática docente e de crescimento de uma nova direita radical. Por essa razão é que professoras e professores levam estudantes ao museu, pois se na sala de aula essas discussões são mais difíceis, o espaço do museu se torna acolhedor para discutir o presente e as violações de direitos humanos a partir do passado ditatorial

Nas proposições de Todorov (2000) sobre memória, ele entende que memórias de passados sensíveis sejam tratadas como memórias exemplares, ou seja, compreender coisas novas, tirar uma lição, o uso do passado no presente. Ele contrapõe essa forma de memória às memórias literais, aquelas que não vão além de si mesmo, em que o presente está subordinado ao passado, e não o oposto, como ocorre na memória exemplar. Fica claro que as professoras e o professor buscam, com a narrativa histórica escolar construída, compreender as circunstâncias que permitiram — e permitem — emergir violências, genocídios, autoritarismo, sendo esse aspecto muito caro a Adorno (2021), Todorov (2000) e Traverso (2021).

Retomo aqui o que falou a professora Veronica Rafaeli sobre uma formação em lugares de memória e direitos humanos, em que houve um silenciamento quando professores e professoras trouxeram as violações para o presente, sendo solicitado que tratassem apenas do tema passado. Nesse sentido, retomo também as falas dos guias do *Museo de la ESMA*, em especial Mauricio Delpir e Belen Guiso, que conectam as demandas do presente na Argentina com o tema do museu, assim como todas as práticas do *Memorial*, indiscutivelmente inclinado em pensar a relação entre passado e presente. Todorov tem uma larga argumentação sobre esse eixo, no qual, por vezes, vai na contramão da ideia de o Holocausto ser posto como incomparável. O autor recupera a dizimação de indígenas e o horror da escravidão para questionar se esses não foram também horrores que devem ser dignos de indignação, sensibilidade e compreensão das estruturas que os possibilitaram. No plano ético do ensino de história, as práticas que envolvem a discussão da sincronia, diacronia e causalidade são tão importantes, quanto o exame crítico dos temas que envolvem as memórias no presente.

A partir das considerações de Todorov, proponho a seguinte provocação: devemos nos preocupar não apenas com **o que** deve ser lembrado — ou com quais memórias serão consideradas legítimas nas aulas de história — mas sobretudo com o **como** e o **para quê** algo será lembrado. Tensionando o imperativo de dever de memória, e se abrindo para ideias de direito à memória, Francisco Erice escreveu um verbete sobreo o tema no livro

Dicionário da Memória Coletiva, organizado por Ricardo Veyes (2018). No texto, trata o dever de memória como um imperativo que está relacionado a movimentos (pela memória) de passados atravessados pelo horror e pela barbárie. Dois bons exemplos seriam o Holocausto, na Europa, e as ditaduras, no Cone Sul da América. De modo geral, o imperativo social da memória está atrelado ao imperativa por justiça. Assim, o dever de memória está sob a égide de uma dimensão moral, que recai em uma ideia de religiosidade cívica.

O professor Julio Bulacio tratou desse tema, ao afirmar que ir ao *Museo de la ESMA* não deve redundas em uma religiosidade cívica. A pluralidade de usos docentes monta um cenário em que professoras fazem o possível para viabilizar as visitas, mas por falta de agenda ou oportunidade não vão, e seguem com suas aulas e seus planejamentos. Entendi que o museu é uma oportunidade importante e essencial para atingir uma série de objetivos que elenquei no capítulo cinco. Ou seja, as professoras usam o museu, e não o inverso. Há criações de propostas diferentes para usá-lo dentro do ensino de história, seja por projetos, visitas temáticas.

O desafio é constante: como é possível estabelecer práticas que não sacralizem memórias? As professoras apontaram alguns caminhos como: um trabalho contínuo sobre as décadas anteriores ao golpe de 1964, o estabelecimento do papel da memória nas Ciências Humanas, o entendimento de que a violência do Estado é essencial em ditadura, mas também ocorre em período ditatoriais, entre outros que foram tratados nos capítulos anteriores.

A sacralização das memórias, por exemplo, pode ocorrer sobretudo pelas emoções a que estão vinculadas. São um terreno perigoso. Verena Alberti (2021) é enfática no tratamento desse tema, pois chama atenção para que o ensino de passados sensíveis não sejam unicamente lições do passado, sem elaborar aprendizados efetivos. Em suas produções sobre ditadura militar e ensino de história[480], argumenta que as graves violações dos direitos humanos nas aulas, por vezes, são denunciadas, mas sem discutir a situação histórica e política que as tornaram possíveis. Como resposta, Alberti defende o uso de fontes primárias e secundárias nas aulas. “O trabalho com fontes é tão importante

[480] (1) ALBERTI, Verena. Ditadura militar brasileira nas aulas de história. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 13, n. 33, 2021. (2) ALBERTI, Verena. Fontes. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019. p. 107-112; (3) ALBERTI, Verena. História e memória na sala de aula e o ensino de temas controversos. *In*: QUADRAT, Samantha Viz; ROLLEMBERG, Denise (org.). *História e memória das ditaduras do século XX*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. p.283-300.

para as aulas de história quanto são as experiências em laboratório para as aulas de química, física ou biologia. De um lado, porque (i) ele permite ampliar o conhecimento sobre o passado e, de outro, porque (ii) possibilita que alunos e alunas percebam, na prática, como se constitui o conhecimento histórico"[481]. Alberti está tratando da sala de aula e não de visitas escolares a museus. Para ela, o ensino do Holocausto é obrigatório, mas não se deve se contentar com emocionar os estudantes; é preciso ir além da sensibilização e promover um trabalho intelectual de modo que haja produção de conhecimento histórico. Sigo esse ponto.

No entanto, a tese indica para uma complexidade nesse tema. Ao passo que professoras e professores elegem um museu, que trata de um passado sensível, como um documento para o ensino, emoção e conhecimento histórico se misturam. As preocupações de Alberti são importantes para pensar a ida a museus como o *Memorial* e o *Museo de la ESMA*. Está claro que a maior parte das docentes entrevistadas não tem como fundamento principal o choque, o embrulho no estômago. Isso é inerente. O que nos leva a lembrar que a emoção é parte do que ocorre na escola. Ignorá-la, ou tentar buscar certo afastamento ou "neutralidade emocional" é fracassar em uma educação democrática. Estudantes, sobretudo adolescente, têm as emoções como epicentro de suas vidas. As reflexões de Alberti provavam a extrapolá-las. Abro aqui mais uma questão: dar espaço para emoções contribui para a construção do conhecimento histórico em sala de aula sobre determinado passado sensível?

Eu e Rafael Cintra, no artigo "A abordagem de temas sensíveis em curtas-documentário: reflexões sobre os usos do passado"[482], entendemos que não há uma lista de temas sensíveis. Esses partem da maneira como as narrativas históricas são construídas pelo professor ou pela professora, ou pela forma como os estudantes vão construí-los[483]. A partir desse tema, acrescento um outro elemento: um tema sensível pode ganhar esse *status* de acordo com sua localidade (também respeitando a sua cultura escolar).

---

[481] ALBERTI, Verena. Fontes...p.107.

[482] LEITE, Marcelo Henrique Leite; CINTRA, Rafael Monteiro. A abordagem de temas sensíveis em curtas-documentário: reflexões sobre os usos do passado. *Revista História Hoje*, v. 9, nº 18, p. 15-33, 2020.

[483] Sandra Raggio, historiadora argentina, tem produções acadêmicas que pensam como estudantes argentinos tem interpretado o passado a partir do projeto Jóvenes y Memória. Recomendo as seguintes leituras sobre o assunto: RAGGIO, Sandra. La enseñanza del pasado reciente: Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Clio & Asociados,* n.8, p. 95-111, 2004; RAGGIO, Sandra. O ensino de passados que não passam. *In*: QUADRAT, Samantha Viz; ROLLEMBERG, Denise (Orgs.). História e memória das ditaduras do século XX. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015, p.324-342.

Essa sensibilidade pode ser aflorada pelo vínculo com a memória coletiva. A memória tem uma fluidez e um dinamismo próprio, que não responde a um rigor metodológico, narrativo e, de certo modo científico, que a História, com H maiúsculo, possui. O ensino de história provê desse H, no entanto, está imerso, por completo, em teias memorialísticas. Isso quer dizer, a depender da cidade, da comunidade da escola, do país, haverá memórias que circulam, se formam e se chocam entre si. Por exemplo, uma cidade no interior de São Paulo, que tem referências de memória sobre a Revolução de 1932, terá temas diferentes de cidades como o Araguaia, no Pará, cujos silêncios e cujas memórias sobre a guerrilha nos anos 1970 propõem outros enfrentamentos. Assim, a forma como o passado local é elaborado interfere na apreensão desse tema.

A historiadora argentina Sandra Raggio[484], que tem suas pesquisas voltadas para a relação entre jovens, escola e história recente, lembra que o vínculo entre ensino e memória ocorre pelo fato de a escola ser um lugar de encontro intergeracional, territórios de criação e perpetuação de tradições e identidades, "instituição chave no processo de socialização dos futuros"[485]. Chama atenção o fato de Raggio reafirmar como os docentes também são atravessados pelos passados que ensinam. Se há emoções vinculadas à memória coletiva, essas também impactam os docentes. "En el aula el portador de esta verdad histórica a revelar debería ser el docente que se supone em condiciones de hacerlo, en tanto ¿sujeto neutral? No. Aquí se presentan dilemas similares. Los docentes también portan supuestos, preferencias, experiencias vivenciales de ese pasado, pertenencias a grupos sociales e idearios de sociedad. No son tabla rasa"[486].

As professoras e o professor que entrevistei têm vínculos com esse passado. São atravessados de alguma maneira por ele. Não dá para despir-se das emoções para preparar uma aula. A emoção é inerente. E é sempre importante que a ética caminhe ao lado dela, para não cair em abusos da memória e radicalizar o dever de memória.

***

O capítulo buscou compreender qual o sentido que um passado sensível assume em determinada prática docente, ao invés de investir em "selo de qualidade de sensível" a

---

[484] RAGGIO, Sandra. La enseñanza del pasado reciente: Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Clio & Asociados,* n.8, p. 95-111, 2004.

[485] *Ibidem,* p. 98.

[486] *Ibidem.*

temas da História. Um bom exemplo poderia ser pensar a escravidão e as mudanças em seu ensino na educação básica e na pesquisa acadêmica. De uma história econômica para abordagens, hoje, antirracistas. De maneira simplista, a guinada a esse exemplo é uma estratégia para construir minha argumentação. A história dos operários é ou não é sensível? Às prisões compulsórias por hanseníase ou acusação de loucura, que *status* se dá? A ditadura militar, pelo viés do negacionismo, de sensível não tem nada.

Ir ao museu, para os docentes entrevistados, é assumir o encontro entre a emoção como um dos caminhos para a construção do conhecimento histórico. Suas práticas sinalizam para o que Fernando Seffner e Nilton Pereira[487] escrevem sobre temas sensíveis e ensino de história: aprendizagem implica transformação de si. Os autores entendem que ele deve ser um lugar em que "alguém chore, que alguém se espante, que alguém ache um absurdo, que alguém diga 'professor, o senhor não tem o direito de nos mostrar isso que está nos mostrando! O senhor não tem o direito, é muito forte, é muito pesado!' "[488]. Dessa maneira, concordamos que não as emoções são disruptivas, sobretudo em passados-presentes, para usar o termo de Huysen.

> A construção da narrativa envolve duas entidades opostas, distantes e apartadas: passado/fato/objeto e presente/sujeito. Esse passado recortado é frio e disciplinado, é tratado como um bibelô pronto a ser objetificado e individualizado pelo discurso. Dessa relação de absoluta exterioridade entre passado, objeto, **presente e sujeito não se extrai nada de vida, nada que permita expandir a vida; e expandir a vida é exceder os limites do presente**. Essa forma de conhecer o passado tem sido, por muitos anos, comum às salas de aula de história e aos livros didáticos. De outro modo, o passado é vivo, pois não apenas ele insiste no presente, na forma de questões abertas e sensíveis, como também insiste como acontecimento que provoca aprendizagens novas[489].

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

---

[487] SEFFNER, Fernando; PEREIRA, Nilton. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, v. 7, nº 13, p. 14-33, 2018.

[488] *Ibidem*, p. 23.

[489] Grifo meu. *Ibidem*, p.23.

Bem, retornando a uma das perguntas do capítulo: ir a museu impede barbáries? Depende. Sobretudo se a visita estiver atrelada a considerar emoções, e junto a elas, produzir um conhecimento histórico pautado no rechaço ao autoritarismo. Mesmo sem haver certeza se isso é suficiente ou não, o esforço docente visa à mudança. Que o negacionismo não encontre terreno fértil. Que a imaginação histórica possa ser em prol da sensibilização contra as violências estruturantes. Que, como disse Julio Strassera, na apresentação da condenação dos militares em 1985, na Argentina, "*Nunca Más*".

CONCLUSÃO: Uma mochila nas costas e uma ideia na cabeça

São oito anos de pós-graduação (mestrado e doutorado). Nesse período, residi no interior de São Paulo, sendo a universidade que estudei localizada na cidade do Rio de Janeiro. No doutorado, meus objetos de pesquisa não estavam próximos: um na cidade de São Paulo e outro na cidade de Buenos Aires, na Argentina. Dos oito anos em pós-graduação, seis eu dividi o tempo entre a sala de aula e a pesquisa. "Uma mochila nas costas e uma ideia na cabeça". Esse foi o lema que segui até chegar a escrever esta conclusão. São inúmeras visitas a museus e seus arquivos, centenas de minutos gravados de entrevistas, dezenas de histórias armazenadas, incontáveis páginas de leituras, uma pandemia, um governo Bolsonaro, inúmeras reuniões de orientação que nunca duraram menos de uma hora, quilômetros de distâncias vencidas — de ônibus, carro, avião e trem — e muitas noites dormidas fora de casa para construir oito capítulos. A conclusão foi pensada em dois momentos. A primeira é para dar conta da proposta da tese: sistematizar as comparações apresentadas ao longo dos capítulos. Em sequência, apresento conclusões em torno da ideia de *mutuo-afectarse*.

O exercício comparativo residiu na observação da prática docente de duas cidades, em dois países distintos. O modo de observação teve dois movimentos etnográficos: o primeiro da entrevista semiestruturada com docentes e o segundo, da observação de visitas escolares, que ocorreu de diferentes formas, como se viu no capítulo 6 e 7. A literatura sobre história comparada permitiu desenvolver algumas estratégias para compor conclusões que não hierarquizem experiências, ou mesmo que criem falsas aproximações. Considero que o exercício de comparação não foi para chegar a um modelo contendo paralelismos entre as diferenças e semelhanças. A forma como tomei o sentido comparativo foi, na verdade, a seguinte: investigar dois modelos diferentes me asseguraria questionamentos que uma análise unilateral não permitiria. Esse movimento rompe linhas rígidas de separação e abre possibilidade de diálogo a partir do que é específico em cada modelo.

Escolhi um exemplo para elucidar a potência desse movimento comparativo: na Argentina, por ter havido uma ação judicial que, dentro da esfera pública, gerou um processo de investigação, consequentemente há uma vasta documentação sobre as violações de direitos humanos por parte do Estado durante a última ditadura. Dessa ação, desenvolveu-se outros estudos, inclusive acadêmicos, sobre os lugares da repressão em todo o país. Há, portanto, materiais e documentos consideráveis sobre funcionamento dos

centros clandestinos. No Brasil a realidade não é essa. Ao longo da pesquisa, houve um incômodo sobre não haver uma literatura especializada do DEOPS/SP como ocorre com a ESMA enquanto centro clandestino. Essa ausência me levou, na condição de pesquisador, a buscar formas de dar respostas similares ao que já havia disponível sobre o *Casino de Oficiales*, na ESMA. Isso foi possível por se tratar de uma pesquisa comparativa em que busquei dar um tratamento equivalente às duas realidades investigadas, quando, claro, fosse plausível e necessário.

Para a conclusão, recuperei alguns pontos que considero de destaque como resultado de uma metodologia comparativa. Os museus gestionam, em grande medida, fontes orais em suas exposições. No caso argentino, a oralidade é respaldada por ritos judiciais. A palavra testemunhal é um documento produzido em outro âmbito, tratado pelo museu como fonte histórica. No caso brasileiro, a oralidade obedece a uma lógica das práticas de história oral e às metodologias de história de vida. Os testemunhos utilizados foram coletados pelo próprio museu, que os usam para suas exposições. Essas particularidades são frutos dos processos de transições para democracia nos anos 1980. Elas também geraram alguns consensos que impactam nas exposições: No *Museo de la Esma* não se aborda as vinculações políticas e ideológicas das vítimas do Terrorismo de Estado; no Memorial da Resistência, essas são enunciações presentes nas exposições e nas atividades educativas. Se na primeira há um silêncio, no segundo caso, não.

As transições democráticas e as narrativas museais são diferentes em cada país – conforme tratado nos capítulos 1 e 4 – assim como o trabalho educativo dos museus no atendimento às escolas. Não havia, durante a pesquisa, um setor destinado à educação no *Museo de la Esma*. O Memorial, por outro lado, desde sua abertura tem um setor voltado a pensar as visitas, seja para as escolas, seja para outros públicos. Um resultado dessa dissemelhança é a documentação utilizada no capítulo 7, pois a preocupação em registrar as visitas é própria de um setor que pensa a educação. Com "Pensar a educação" me refiro a própria formação de quem atenderá as escolas, pois os museus possuem diferentes maneiras de preparar seus trabalhadores para essa linha de atuação, expostas ao longo da parte 2. Um efeito dessa reflexão constante sobre educação está na forma com que a visita é conduzida, segundo uma abertura para discussões de temas no presente, especificamente no caso brasileiro, ao contrário do que o que ocorre na Argentina.

Se há uma diferença marcada no tipo de lugar que foi convertido em museu, nas políticas de memória e em trabalhos museológicos distintos, os usos docentes apresentam mais proximidades. Minha aposta é de que isso se explica pelo fato de os sistemas

escolares apresentarem mais semelhanças estruturais do que instituições museológicas, que dependem de uma série de fatores, já discutidos na parte 1. Uma escola tem professores, um currículo, estudantes, aulas. As culturas escolares irão mudar, claro, mas a estrutura e os objetivos das escolas de Brasil e Argentina não são tão diferentes quando o assunto é o uso do museu em aulas de história. Considero que escolas brasileiras e argentinas podem apresentar diferenças significativas com outros focos de estudo.

Como mencionei na parte 2, o corpo docente entrevistado mobiliza os programas curriculares para justificar suas escolhas pedagógicas, negociam e criam acordos com as instituições, utilizam recortes temporais e diferentes linguagens para que seus alunos e suas alunas possam aprender sobre a ditadura contextualizadamente e com certo grau de aprofundamento. De modo geral, a ida a esses tipos de museus reside na crença de que um lugar de acontecimento confere verdade a determinado passado.

As práticas museológicas também impactaram na documentação que foi possível compor para a pesquisa. A possibilidade de observar quinze visitas no *Museo de la Esma* despertaram questões e observações que em uma documentação primária não seria possível. Me refiro, por exemplo, ao que chamei de atmosfera afetiva, um certo clima que combina a materialidade do museu, a mediação de quem conduz os grupos e da bagagem dos adolescentes. Ficou evidente que os docentes valorizam essa atmosfera afetiva como uma prática educativa para desenvolver atitudes democráticas e a promoção do Nunca Mais. Ir ao museu, para os docentes entrevistados, é assumir o encontro entre a emoção como um dos caminhos para a construção do conhecimento histórico.

Por fim, cabe uma menção conclusiva a respeito dos jovens. Com a possibilidade de observar adolescentes durante as visitas ou de ler seus registros após as visitas, percebi que há um reconhecimento, por parte deles, de que o museu impacta em suas emoções. As observações de campo permitiram discussões mais ousadas, como as de gênero, que pôde ser desenvolvida também a partir da documentação primária do arquivo do Memorial. Na Argentina, o campo das emoções parece estar mais vinculado ao passado, ou seja, ao que foi aquele centro clandestino, que traz a dimensão do horror e da dor em diferentes sujeitos de uma sociedade sob uma ditadura. No Brasil, as tessituras sobre os acontecimentos recentes, promovidos por adolescentes ou pelo próprio museu, conferem à memória da repressão um olhar sobre o presente dos jovens, que aproxima suas vivências e a memória da violência política de uma ditadura.

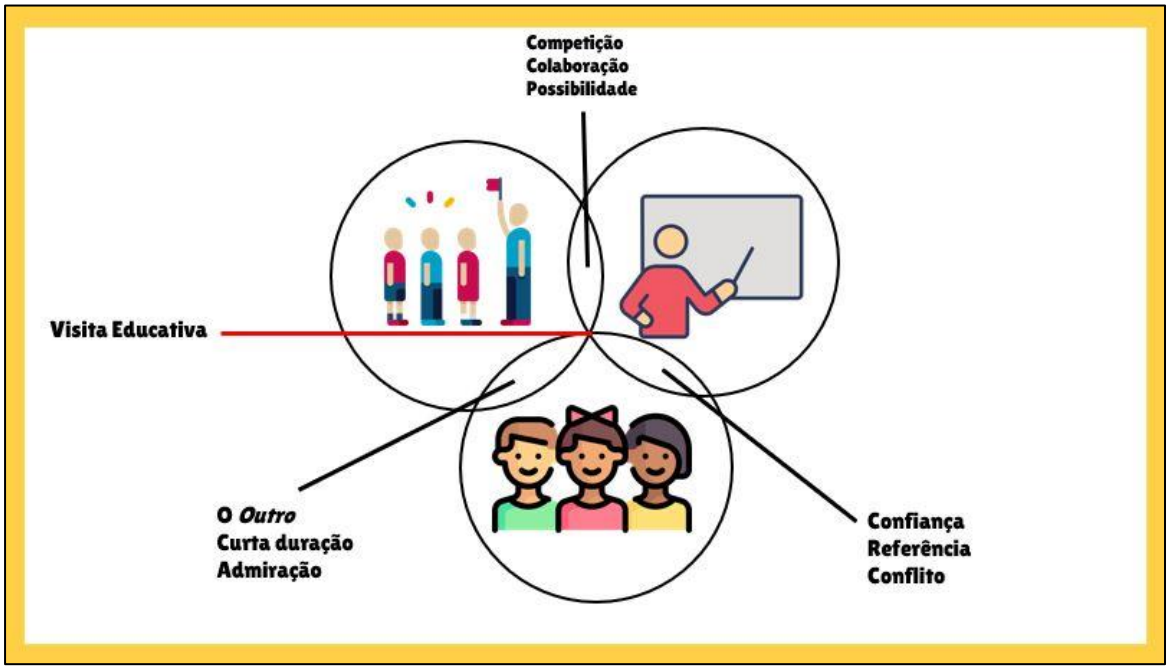
Foi possível identificar que, apesar das diferenças a respeito da maneira como os países lidam com o passado ditatorial no espaço público, há um impacto das direitas

radicais nas juventudes do Brasil e Argentina. Vou me ater ao caso da tortura. A pesquisa me ajudou apreender uma marca do tempo que vivemos. Assim, a comparação entre esses dois países abriu possibilidades de olhar para a relação que as juventudes têm mantido com esse passado. Um tema que me saltou os olhos é um bom exemplo para localizarmos, no tempo, a relação da memória e das juventudes. De um lado, há um conjunto de sujeitos, vivos, atravessados pela experiência da dor e da violência perpetrada pela repressão nas ditaduras de Segurança Nacional na América do Sul e de outro há essa juventude que, em termos cronológico, está distante desse passado. Se para grande parte do primeiro grupo o passado não é longínquo, para o segundo grupo é. Ora, os adolescentes se interessam e solicitam o tema da tortura, nas duas realidades pesquisadas, sendo este um assunto muito caro à maioria dos sobreviventes. As justificativas que encontrei em trabalhos acadêmicos sobre esse tema recaem na ideia de que esse requerer adolescente é algo fetichista. Na verdade, essa justificativa simplista me parece mais uma das estratégias de silêncio do que propriamente uma justificativa científica. Não seria a violência uma possível janela para olhar esse passado? Não há consenso nesse tema. No Brasil, há pesquisadoras que acreditam que o ensino de história deva se ater à objetividade da ciência. Me pergunto se, no tempo disponível para aulas sobre ditadura na educação básica, e pensando no público adolescente, esse caminho é eficaz ou é só mais um dos discursos acadêmicos que pouco levam em conta a o que acontece em uma escola. O corte entre "razão" e emoção, nesse tema, pode cair na instrumentalização da tortura como descrição de fenômenos que não levam em conta o caráter perverso e o próprio impacto nas vítimas, apenas os informando. Em tempos de direitas radicais no cenário político e público, tratar da tortura como um segundo plano – ou não tratar – pode não dimensionar e localizar adolescentes do alto grau de violência existente em ditaduras. Penso que esse seja um tema que deva ter um investimento de pesquisa necessário para, de fato, poder construir uma abordagem no ensino que não seja o *show* do horror, mas que também não seja uma espetacularização do silêncio.

***

Escolhi elaborar uma imagem que auxiliasse para este segundo momento da conclusão. A estética da imagem remonta à minha prática docente. Montar esquemas é, para mim, um bom recurso para criar representações que expliquem eventos, processos históricos ou conceitos em sala de aula. Entendi ser importante, em uma tese sobre sala de aula e museu, poder também ter uma estética que remeta ao espaço escolar.

FIGURA 43 – *Mutuo-afectarse*



FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

A imagem apresenta três polos que se relacionam: o museu e suas trabalhadoras; docência; e estudantes. O título, em espanhol, *mutuo-afectarse*, condensa as discussões da tese, em que todos os agentes envolvidos em uma visita educativa são afetados. Esse afeto não necessariamente está vinculado a sensações e sentimentos positivos. Há também as emoções disruptivas e os conflitos.

Entre docentes e educadores (ou guias) pode haver competição, desrespeito, violência de gênero, assim como há colaboração, apontamentos que acrescentam à visita e à narrativa do museu, compartilhamento de questões que estão na ordem do dia da sala de aula, que enriquecem a visita e o trabalho do setor educativo.

O universo da sala de aula é transposto ao museu. Nesse sentido, conflitos entre alunos e professores podem vir junto com a visita, demonstrada pelo estudante como indiferença, ou pelo professor que a todo instante chama a atenção do aluno. Por outro lado, o professor ou a professora são referências, e isso ajuda a explicar o porquê de muitas vezes estudantes se voltam a eles e elas para perguntar ou comentar sobre algo que lhes causa interesse na visita ao museu.

A relação entre estudantes e guias é sempre um desafio no que tange à criação de vínculo, pois se trata de um tempo curto de 1h a 2h de contato. Por vezes, é possível estabelecer relações de admiração, confiança, que facilitam diálogos mais complexos e debates frutíferos. Outras vezes, a relação pode ser truncada, com indiferença, posturas mais agressivas e menos flexíveis. Há também o cansaço físico que pode desgastar essa relação, quando se chega ao museu após outras tantas atividades.

Pela pesquisa, ficou evidente outro aspecto: a expectativa dos três polos. Educadores (ou guias) esperam que a visita ocorra bem e que os objetivos do museu sejam cumpridos; os professores, que a atividade possa ser bem realizada e atenda tanto aos propósitos de seu planejamento de aula como da narrativa histórica criada; e os estudantes têm suas intenções, que por vezes não estão ligadas a conhecer o tema do museu, mas a uma expectativa centrada na sociabilidade, em especial o fato de sair da sala de aula com seus colegas.

Vista dessa perspectiva, uma visita escolar não é algo simples. Há muitas camadas e muito trabalho envolvido. Por exemplo, o lugar em que ocorrem as visitas é fruto de uma luta social, e as narrativas que professores e estudantes têm acesso, que são mediadas por educadores (ou guias), são fruto de um trabalho de memória, como quer Elizabeth Jelin. Assim, os conteúdos que são vinculados nessas visitas respondem a acordos e lutas de outros sujeitos.

O ativismo pela memória dos afetados diretamente (sobreviventes na Argentina, ex-presos políticos no Brasil, familiares) é essencial na história dos museus, como mostrei na primeira parte da tese. O que vejo é que, de certo modo, professoras e professores que visitam o Memorial e o *Museo de la ESMA* também participam desse ativismo. Seria fundamental se pesquisar mais sobre a relação entre professores e suas práticas, que estão na corda bamba entre direito e dever de memória. No tema aqui discutido, suas práticas reconhecem o potencial que o museu e as memórias que ali circulam podem ter em suas narrativas sobre ditadura em sala de aula.

Outro aspecto do ativismo pela memória e o tema da tese é a relação com o testemunho oral. O contato com esse tipo de documento torna o museu um importante dispositivo para questões, emoções e reflexões em uma geração que, a cada ano, tem um distanciamento com esse passado ditatorial. Essa preocupação geracional é a tônica das ações e discursos dos envolvidos em trabalhos de memória (afetados diretamente, pesquisadores, movimentos sociais e professores).

Para uma professora ou um professor concretizar uma visita requer vencer uma série de desafios, assim como é recorrente nas históricas ações de outros **ativistas pela memória.** Docentes têm que buscar maneiras de organizar idas ao museu que muitas vezes é dificultada pela burocracia, má vontade da gestão escolar ou mesmo a distância da escola. Essas dificuldades variam mais ou menos de acordo com vivência docente em cada cultura escolar.

Se os três polos se afetam, o pesquisador é um agente que observa, reflete, analisa e, inevitavelmente, sente, portanto, é afetado. É necessário enfrentar esse aspecto. Em muitas ocasiões a emoção e sentimentos eram uma companhia constante. Alguns casos foram: em algumas entrevista com ex-preso político ou sobrevivente quando era narrado algo inesperado com alto grau de violência; durante a estadia em Buenos Aires por dez meses, no vídeo da sala Contexto Histórico no *Museo de la ESMA*; quando havia uma quebra de expectativa ou uma negativa em relação a um elemento importante da pesquisa; acompanhar uma visita por 2h em que nada de muito novo surgiu; ou mesmo ser estrangeiro e não ser bem tratado pelos dirigentes de uma instituição museológica. Assumir que o pesquisador se afeta é uma forma honesta e ética de chegar a resultados menos romantizados, reflexivos e críticos.

Para além das emoções vinculados à memória da ditadura, minha trajetória de vida se encontrou muitas vezes com todo o tema que escolhi para a tese. O que complexificava ainda mais o desafio de separar o que é do outro e o que é meu. Sou um professor que leva estudantes a museus, e foi justamente dessa prática que surgiu minha trajetória na pós-graduação. Além disso, sou um sujeito comum, que sobreviveu, como muitas e muitos, a ambientes repressivos e enfrentei — e enfrento — inúmeras situações de violência, expressa pela homofobia.

Assim, com a maneira como escolhi realizar a pesquisa seria impossível higienizar emoções e sentimentos. Você entra no museu, conversa com as trabalhadoras do arquivo, com o setor educativo, entrevista um sobrevivente que, após a entrevista, quer te pagar um café, te mostrar um livro. O que não quer dizer que me deixei seduzir, aliás essa é a pergunta central em pesquisas desse cunho: estou me deixando seduzir? Respondê-la não é simples. O exercício frequente que realizei para refletir sobre a questão é: sistematização e descrição da informação que se está tratando, para seguir com reflexão-análise-releitura. É na decomposição de uma entrevista, de um documento, de uma exposição que pode haver formas de escapar das seduções.

Por exemplo, optei por ouvir as entrevistas depois de alguns meses ou semanas em que foram gravadas. A escrita do capítulo seis só ocorreu quando eu retornei ao Brasil. Além disso, as reuniões com meu orientador, as conversas com a supervisora na Argentina, assim como sessões de terapia, foram fundamentais para criar uma forma de análise em que eu pudesse olhar de maneira mais horizontal e perspectivada todo o documento ou tema que estava pesquisando.

Enfrentar os temas da História Recente, como trata Marina Franco, vai estar atravessado pelas nossas posições frente ao tema, que nos convidam a tomar posições, sobretudo em tempos de nova direita radical. Esconder essas características é não abrir espaço para que se possa discutir os riscos e seduções que estão em jogo, principalmente, no Brasil, em decorrência do crescimento de investigações que envolvem o "sensível".

Considerando isso, ressalto o como esse m*utuo-afectarse* envolve a cultura histórica vigente e as disputas de memória em torno do passado musealizado. Museus de história vão ser atravessados e intervir de acordo com os sentidos de passado de sua época. As exposições, acervos e ações do *Memorial* e o *Museo de la ESMA* são possíveis por hoje haver uma guinada às violações de direitos humanos, a partir de 1948, em que se é legítimo — beirando o necessário — representar o passado com um olhar para as violências, assassinatos, genocídios inerentes a processos históricos que em outras modalidades de culturas históricas são silenciadas a fim exaltar heróis, por exemplo. Os lugares que testemunharam violências são ressignificados para os debates sobre violações de direitos humanos, com o objetivo de construir futuros democráticos, por essa razão uma preocupação com as gerações nascidas em ambientes que não foram marcadas diretamente por ditaduras.

É sabido que não há culturas históricas hegemônicas. O fato de o Cone Sul da América ser atravessado por projetos negacionistas das ditaduras militares mostra isso. Projetos da nova direita radical circulam na sociedade com maior ou menor intensidade, a depender dos espaços que representantes desse pensamento ocupam em cargos do Executivo, do Legislativo ou do Judiciário, assim como em plataformas digitais, programas de televisão, jornais de grande circulação.

Uma visita escolar a um museu não é como limpar o pé antes de entrar em uma casa, deixando a sujeira para fora. O *mutuo-afectarse* é reconhecer justamente que no museu é o encontro de visitantes e trabalhadores, em que, por vários minutos, um lugar é habitado por diferentes visões sobre o tema, parâmetros éticos, gênero, sexualidade, raça, classe. Não apenas de quem está ali no momento da visita, mas os trabalhadores e

envolvidos na concepção do museu também registram ali o que se quer recordar e o que se quer silenciar.

Entender que uma visita educativa é costurada por toda essa teia de relações enriquece os resultados. Esperar o inesperado é fundamental. Quando iniciei a pesquisa não tinha dimensão que me depararia com algo que escapa as expectativas iniciais. No trabalho com as fichas de avaliação do *Memorial*, fui lendo e registrando menções dos educadores sobre estudantes e suas vivências com abordagens policiais. A primeira menção, em 2009, passou batido, quase naturalizado. No entanto, quanto mais eu lia, fui percebendo que mais menções foram surgindo. Entendi ser necessário refletir e percorrer as pistas. Fui buscando as escolas que estavam relacionadas a esses episódios e, para minha surpresa, não eram unicamente as afastadas do centro paulistano, eram também as de regiões centrais. Observava ali que havia um mundo que era possível acessar. Por exemplo, fui percebendo que, em 2012 e 2013, começam a surgir referências ao Rap como resistência, principalmente com o lançamento da música do Racionais sobre Marighella. Os estudantes participavam da visita trazendo seu universo para o museu.

Não havia lido nenhum trabalho que envolvesse ensino de história, relações de gênero e museus. Em busca de referências para dar conta desse tema, constatei que há uma ausência de pesquisas sobre masculinidade e ensino de história, que sejam além de dois parágrafos. Há que ir além de entender que gênero é apenas histórias das mulheres, e sobre isso há uma vasta literatura e de excelente qualidade.

As visitas ao *Museo de la ESMA* me instigavam a entender, na chave de gênero, os comportamentos dos estudantes e a expressão de suas emoções. Por que as meninas choram mais que os meninos? Esse olhar também foi construído pelo ambiente acadêmico que estou inserido, e aí reside também as contribuições da historiografia sobre as mulheres, assim como toda a reflexão do movimento feminista e LGBTQIAP+, os quais busco ler e me inteirar. É claro que nós, homens, nos emocionamos. Não é essa a questão. Na tese, me propus a pensar que as construções e performance de masculinidades não ficam no tapete da porta da casa, ele entra também no museu.

Nesses oito anos, desde o mestrado até o doutorado, foi frequente ler textos sobre ensino de história e museus limitados a estudos de caso ou a prescrever formas de uso dos museus. Como fazer visitas a museus? Salvo exceções de Francisco Régis Ramos, Ulpiano de Bezerra Meneses, Lana Siman e Junia Pereira. Partindo desses autores, minha ideia sempre foi mergulhar no universo dos museus. Por isso, o arquivo institucional ter

se tornado tão importante, para trazer novas questões e construir novos referenciais para a intersecção entre ensino de história e museu.

Duas questões aqui semeadas vejo como frutíferas para serem investigadas: imaginação histórica em museus (de história) e o museu como documento para o ensino. A questão da imaginação aparece em alguns trabalhos, de maneira tímida, e vejo como necessárias aproximações com outros campos das Ciências Humanas para trazer contornos mais significativos para o campo do ensino de história e museu. Outro aspecto é investir em como o museu de história é tratado em aulas de história, como documento, inserido como parte de uma narrativa histórica da professora ou do professor. Na tese, foi possível mapear que há discussões propostas pelos professores e professoras que vão além da exposição, por exemplo, discussões sobre o edifício antes de ser museu, o porquê transformar um lugar de repressão em lugar para memória, e os conflitos sociais que existem em torno do documento.

O ganho tem sido lançar luz sobre os usos docentes. Se na dissertação de mestrado identifiquei o potencial criativo de docentes em um museu de história, a tese trouxe mais elementos para compreender esse universo de professoras e professores de história. Visitas temáticas, finalização de discussões em sala de aula, abertura de projeto, diálogo com cinema, são alguns exemplos de como esses museus têm sido mobilizados por docentes para o ensino de ditadura militar. Professores e professoras criam formas autorais para utilizar o museu. Se observar a visita escolar apenas com uma lente focada no museu parece algo pontual, do modo como realizei na tese, isto é, observar pela ótica do professor e da professora, a perspectiva se agiganta e uma série de outros elementos aparecem.

A própria ideia do *mutuo-afectarse* só foi possível pelo diálogo **com** e **no** campo científico argentino. A tese não seria a mesma sem a imersão por dez meses no *Museo de la ESMA*, na cidade de Buenos Aires e seus espaços acadêmicos e na Argentina, já que visitei outros tantos espaços de memória e museus com a temática da ditadura para conhecer o trabalho educativo. Embora houve quem duvidasse da necessidade de ir à Argentina, os resultados da tese mostram a decisão assertada em manter a pesquisa envolvendo dois países sul-americanos. Como agenda de pesquisa, seguir nas veias abertas da América Latina me parece bem importante. Há uma série de grupos de pesquisas e organizações internacionais que envolvem museus e sítios de consciência. No entanto, pesquisas de ensino de história que tratem do uso desses espaços trazem quadros que podem contribuir para orientar algumas ações dos museus, quando o tema é a sala de

aula. Isso também vale para a formação docente, pois nos dois países a formação disciplinar de historiadores e historiadoras não contou com discussões específicos nem sobre ensino de história e museu, muito menos sobre ensino de história e as visitas a lugares de passados sensíveis.

Os resultados da tese reconhecem os caminhos diferentes que Argentina e Brasil construíram nos anos 1980, na redemocratização e no século XXI, já que em 2004 a Argentina construiu políticas de Estado para memória de maneira efetiva e centralizada. No entanto, mostra aproximações na luta de movimentos sociais pelos museus, desafios postos aos docentes e o enfrentamento de projetos negacionistas.

No sentido acadêmico, identifiquei uma ausência de trabalhos sobre ensino de história e museus na Argentina e na discussão no âmbito patrimonial, que na produção acadêmica brasileira é mais expressiva. Por outro lado, as discussões de memória na Argentina contribuíram para a tese discutir autores que não são frequentemente utilizados. Outro ganho em relação à Argentina é perceber que, o fato de ter havido investigação em ordem judicial, forneceu uma expressiva documentação para entender as engrenagens da repressão, ausência essa sentida quando se trata de entender, por exemplo, as especificidades do DOPS/Sp. Os trabalhos acadêmicos geralmente tratam dele como parte de um órgão, e não há trabalhos direcionados como há na Argentina, no caso da ESMA.

O diálogo com trabalhadores, pesquisadores, professores me permitiu chegar à conclusão de que as experiências do Brasil não são tão referenciais para os lugares que circulei como Chile, Uruguai e Espanha. Claro, há que reconhecer o fato linguístico que facilita o intercâmbio entre esses países. Por essa razão é que fui me dedicando a aperfeiçoar o espanhol para que pudesse dialogar em eventos e atividades acadêmicas. Isso enriqueceu a pesquisa, além de enriquecer as minhas habilidades pessoais e profissionais.

Sem o aperfeiçoamento da língua não seria possível ter acompanhado as visitas e nem conseguido sustentar entrevistas com mais de 50 minutos de duração. A oralidade é permeada por marcas que não estão presentes nos textos acadêmicos, à qual eu estava acostumado. Por isso que conviver no dia a dia — ir ao mercado, padaria, conversar com taxista ou colegas de pesquisa — ajudava a construir repertório para as entrevistas.

A imersão na Argentina me permitiu construir novas formas de olhar para as ações educativas do *Memorial.* Conheço a prática educativa dele desde 2015. Uma pesquisa que o envolva necessitava de um afastamento. Isso também ocorreu com o *Museo de la*

ESMA, pois, após algumas visitas fui percebendo que meu olhar estava "viciado" e buscar outras referências, dentro da própria Argentina, seria positivo. E foi. Acompanhei visitas educativas em outros três espaços em províncias diferentes, como narrei no capítulo 6.

"Hoje eu me sinto como se ter ido fosse necessário para voltar", trecho da canção de Gilberto Gil, *Back in Bahia* (1972) representa o sentido que dou a experiência na Argentina: ir me fez voltar entendendo o que estava naturalizado em questões epistemológicas, sacralizado em termo de memória. Uma tese sem ter **ido** seria outra.

***

Uma mochila nas costas e uma ideia na cabeça. Junto a isso também um caderninho de capa dura, preta, com uma caneta de ponta fina, também preta. Uma ideia que era uma pergunta: por que professoras e professores levam estudantes no Memorial e no *Museo de la ESMA*? Dessa ideia/pergunta, surgiram outras tantas, que passaram a ser parte da minha ação pesquisadora. Aquelas que não respondi na tese, levo comigo para seguir respondendo-as e alimentando outras tantas questões que ainda nem posso imaginar. O que sei, no entanto, é que seguirei com uma mochila nas costas e tantas outras perguntas na cabeça. Afinal, esse é o sentido do museu, um espaço que nos afeta, e nos convida a fazer perguntas que surgem do coração e que aquecem a mente.

FONTES

Fontes escritas

Relatórios institucionais

BRASIL. Capítulo 4: órgãos e procedimentos da repressão política. *In* BRASIL. *Comissão Nacional da Verdade.* Brasília: CNV, 2014, p.170

SÃO PAULO. *"Bagulhão"*: A voz dos presos políticos contra os torturadores. Comissão Estadual da Verdade Rubens Paiva: São Paulo, 2015.

Instituto de Políticas Públicas em Derechos Humanos del M*ercosur (ippdh). Principios fundamentales para las políticas públicas sobre sitios de memoria*. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: IPPDH, 2012

SYMONIDES, Janusz. Direitos Humanos: novas dimensões e desafios. Brasília: UNESCO Brasil, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

Jornadas El museo que queremos

MEMORIA ABIERTA. *Primero Debate Interdisciplinario*: Organización Institucional y del contenido del futuro Museo de La Memoria. Buenos Aires, 2000. Fondo Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. [70 p.].

MEMORIA ABIERTA. *2° Jornada*: El Museo que queremos Museo de la Memoria, en 2 de octubre de 2004. Buenos Aires, 2004. Fondo Memoria Abierta. [16 p.].

MEMORIA ABIERTA. *1° Jornada*: El Museo que queremos Museo de la Memoria, en 24 de julio de 2004. Buenos Aires, 2004. Fondo Memoria Abierta. [18 p.].

MEMORIA ABIERTA. *Coloquio el museo que queremos*: La transmisión de la memoria a través de los sitios, en 26 de junio de 2007. Buenos Aires, 2007. Fondo Memoria Abierta. [24 p.].

MEMORIA ABIERTA (2000). [: Organización Institucional y del contenido del futuro Museo de La Memoria *Primero Debate Interdisciplinario*]. Coleção El museo que queremos. Fondo Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. *Primero Debate Interdisciplinario*, Buenos Aires, Argentina, [70 p.].

Documentação institucional

MEMORIAL DA RESISTÊNCIA. *Plano Museológico*. São Paulo: 2010.

Museo de la Memoria ESMA. *Informe de gestión: 2015*. Buenos Aires, 2015.

ARGENTINA. Museo Sitio de Memoria ESMA: Expediente de nominación para la Lista del Patrimonio Mundial de la UNESCO. Secretaria de Direitos Humanos: Cidade de Buenos Aires, 2021.

Caderno de campo

Visita 1 – LEITE, Marcelo. Observação de campo em 11 de novembro de 2022. Caderno de anotação em arquivo pessoal. Buenos Aires, Argentina,2022.

Visita 2 – LEITE, Marcelo. Observação de campo em 17 de novembro de 2022. Caderno de anotação em arquivo pessoal. Buenos Aires, Argentina,2022.

Visita 3 – LEITE, Marcelo. Observação de campo em 18 de novembro de 2022. Caderno de anotação em arquivo pessoal. Buenos Aires, Argentina,2022.

Visita 4 – LEITE, Marcelo. Observação de campo em 28 de março de 2023. Caderno de anotação em arquivo pessoal. Buenos Aires, Argentina,2023.

Visita 5 – LEITE, Marcelo. Observação de campo em 31 de março de 2023. Caderno de anotação em arquivo pessoal. Buenos Aires, Argentina,2023.

Visita 6 – LEITE, Marcelo. Observação de campo em 28 de abril de 2023. Caderno de anotação em arquivo pessoal. Buenos Aires, Argentina,2023.

Visita 7 – LEITE, Marcelo. Observação de campo em 5 de maio de 2023. Caderno de anotação em arquivo pessoal. Buenos Aires, Argentina,2023.

Visita 8 – LEITE, Marcelo. Observação de campo em 12 de maio de 2023. Caderno de anotação em arquivo pessoal. Buenos Aires, Argentina,2023.

Visita 9 – LEITE, Marcelo. Observação de campo em 17 de maio de 2023. Caderno de anotação em arquivo pessoal. Buenos Aires, Argentina,2023.

Visita 10 – LEITE, Marcelo. Observação de campo em 19 de maio de 2023. Caderno de anotação em arquivo pessoal. Buenos Aires, Argentina,2023.

Legislação

ARGENTINA (Federação). Decreto 1333/2008.Declárase monumento histórico nacional al edificio del Casino de Oficiales de la ex Escuela de Mecánica de la Armada. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación, 19 de agosto de 2008. Disponível em: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/143656/norma.htm. Acesso 14 dez 2023.

ARGENTINA (Federación). Decreto 187/83. Establece la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas. Boletin Oficia de 19 de diciembre de 1983. Disponível em: https://www.derechos.org/ddhh/arg/ley/conadep.txt. Acesso em 14 dez 2023.

BRASIL (Federação). Lei 8.159/91, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8159.htm. Acesso em 11 dez 2023.

BRASIL (Federação). Lei 9.140, de 4 de dezembro de 1995. Reconhece como mortas pessoas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em atividades políticas, no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979, e dá outras providências. Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9140compilada.htm. Acesso em 11 dez 2023.

Causa 149/98 “Palacio De Lois Graciela - Ex. Feria N°10/98 - Y Otro C/Pen S/ Amparo Ley 16.968”. 15/10/1998. Juez Federal Ernesto L. Marinelli. Disponible en: http://www.cels.org.ar/common/documentos/amparo_contra_demolicion.pdf

SÃO PAULO (Estado). Dispõe sobre indenização a pessoas detidas sob a acusação de terem participado de atividades políticas no período de 31 de março de 1964 a 15 de agosto de 1979, que tenham ficado sob a responsabilidade de órgãos públicos do Estado de São Paulo e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*. São Paulo, v.111, n.5, p.2. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2001/original-lei-10726-08.01.2001.html. Acesso em 14 dez 2023.

SÃO PAULOA (Estado) Decreto nº 46.508, de 21 de janeiro de 2002. Cria, na Secretaria de Cultura, o Memorial do Cárcere. Publicado na Secretaria de Estado do Governo e Gestão Estratégica, 21 de janeiro de 2002. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2002/decreto-46508-21.01.2002.html. Acesso em 14 dez 2023.

SÃO PAULOA (Estado) DECRETO Nº 46.900, DE 05 DE JULHO DE 2002. ria, na Secretaria da Cultura, o Memorial da Liberdade (antigo DOPS). Publicado na Secretaria de Estado do Governo e Gestão Estratégica, 5 de julho de 2002. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2002/decreto-46900-05.07.2002.html Acesso em 14 dez 2023.

Documentos curriculares

ARGENTINA (Federación). Ley de Educación Nacional. Promulgada en 27 de deciembre de 2006. Artículo 92, p, 15.

ARGENTINA. (Federación). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: Campo de Formación General Ciclo Orientado Educación Secundaria. Ciencias Sociales: Economia, Historia e Geografia. Ministerio de la Educación, Presidencia de la Nación, 2012, p.17.

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

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (Ciudad). Ministerio de Educación. Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del bachillerato: ciencias sociales y humanidades. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: História / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias. Secretaria da Educação: coordenação geral. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História. São Paulo: SEE, 2010.

Secretaria de Educação Fundamental (Federação). Parâmetros curriculares nacionais: história. Brasília: MEC /SEF, 1998.

Periódicos

CYPRIANO, Fábio. Antiga Sede do DOPS em Sp é reinaugurada como centro cultural com ‘Intolerância’, instalação do artista plástico Siron Franco. *Folha de São Paulo*. São Paulo, ano 82, n. 26754, 3 de julho de 2002, Folha Ilustrada, p. E3.

Diário Oficial Poder Legislativo. Parlamentar e ex-presos políticos se reúnem com secretário da Justiça. Terça-feira, 03 de abril de 2007. São Paulo 117(62)

IPAR, Ezequiel. La rabia grita derecha. *Le Monde Diplomatique*, nº 283, janeiro, 2023.

LOZANO, André. Prédio em ruínas vira polo cultural: construções degradadas devem ser restauradas este ano na região central de SP. Folha de Estão de São Paulo, São Paulo, ano 78, n.25.134, 25 jan. 1998.

Metrô News. *Capa*. São Paulo, Ano 3, n.122, 14 abr 1998.

MOREIRA, Ivana. Antigo prédio do DOPS será academia de música. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, s.a, s.n, 2 abr 1999, Caderno Cidade, p. C7.

Reportagem local. Antigo Dops vira escola. *Folha do Estado de São Paulo*, São Paulo, ano 78, n.25204, 5 abr 1998, Caderno Imóveis, p.4.

Reportagem local. O centro de São Paulo quer ser grande no século XXI. *Folha de São Paulo*, São Paulo, ano 79, n. 25645, 20 jun 1999, p.2.

TERRAZ, Regina; ROCHA FILHO, Milton. Covas anuncia projeto para indenizar vítimas. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, ano 120, n.38667, 30 ago 1999, Caderno Política, p.8

Processo de Tombamento

Número do Processo: 38685/99 20151/76-Vol1 20151/76-Vol2. Resolução de Tombamento: Resolução 28 de 08/07/1999. Disponível em: https://www.ipatrimonio.org/wp-content/uploads/2015/03/Ipatrimonio-Processo-20151-76-Antigo-Edificio-do-DOPS-Vol2.pdf

Arquivo Institucional

Fundo Educativo – Armário 1 - Caixa 1 - Avaliações de visita: Avaliações de 2009 a 2011

Fundo Educativo – Armário 1 - Caixa 2 - Avaliações de visita: Avaliações de 2012

Fundo Educativo – Armário 1 - Caixa 3 - Avaliações de visita: Avaliações de 2013

Fundo Educativo – Armário 1 - Caixa 4 - Avaliações de visita: Avaliações de 2014

Fontes sonoras/audiovisuais

Entrevistas

ALCANTRA, Aureli. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 14 de setembro de 2023. São Paulo (capital), Brasil. 78 (setenta e oito) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

AMON, Ana Carolina. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, 21de setembro de de 2023. 63 (sessenta e três) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Virtual. Armazenado em arquivo pessoal.

ATON, Fon Filho. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, 26 de setembro de 2021. 166 (centro e sessenta e seis) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Virtual. Armazenado em arquivo pessoal.

BISQUERT, Jaquelina. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 3 de abril de 2023. Los Polvorines, (província de Buenos Aires), Argentina. 73 (setenta e três) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

BRANDÃO, Sonia. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 2 de dezembro de 2023. São Paulo, Brasil. 70 (setenta) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

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

DELPIR, Mauricio. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 09 de junho de 2023. Buenos Aires (capital), Argentina. 41 (quarenta e um) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

FILHO, Aton Fon. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 26 de setembro de 2021. São Paulo, Brasil. 166 (cento e sessenta e seis) minutos gravados, mp4A, arquivo de vídeo. Virtual. Armazenado em arquivo pessoal.

FRANCO, Marina. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 14 de junho de 2023. Buenos Aires (capital), Argentina. 66 (sessenta e seis) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

FUENTE, Nestor. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 5 de maio de 2023. Buenos Aires (capital), Argentina. 51 (cinquenta e um) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

GHISO, Maria Belen. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 09 de junho de 2023. Buenos Aires (capital), Argentina. 35 (trinta y cinco) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

GIRONÉS, Catalina. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 24 de novembro de 2022. Merlo, (província de Buenos Aires), Argentina. 30 (trinta) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

GUERRA, Lucineia. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 22 de setembro de 2021. Carapicuíba, Brasil. 140 (cento e quarenta) minutos gravados, mp4A, arquivo de vídeo. Virtual. Armazenado em arquivo pessoal.

MUNIZ, Dulce. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 31 de agosto de 2021. 102 (centro e dois) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Virtual. Armazenado em arquivo pessoal.

NAFTAL, Alejandra. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 14 de março de 2023. Buenos Aires (capital), Argentina. 73 (setenta e três) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

NOSEDA, Vilma. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 16 de agosto de 2023. São Paulo, Brasil. 93 (noventa e três) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Virtual. Armazenado em arquivo pessoal.

PADILHA, Anivaldo. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 18 de agosto de 2021. 87 (oitenta e sete) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Virtual. Armazenado em arquivo pessoal.

Pedro (nome fictício). Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 18 de agosto de 2023. São Paulo (capital), Brasil. 100 (cem) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

POLITI, Maurice. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 11 de agosto de 2021. 92 (noventa e dois) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Virtual. Armazenado em arquivo pessoal.

RAFAELLI, Veronica. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 4 de abril de 2023. Buenos Aires (capital), Argentina. 58 (cinquenta e oito) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

SIMÕES, Gabrieli. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 17 de agosto de 2023. São Paulo, Brasil. 47 (quarenta e sete) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

Testemunhos

ALMADA, Izaías do Vale. Entrevista sobre militância, resistência e repressão durante a ditadura civil-militar. Memorial da Resistência de São Paulo, entrevista concedida a Kátia Felipini, Maurice Politi, Rodrigo Pezonia em 08/11/2012.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. Entrevista sobre o processo de implantação do Memorial da Resistência de São Paulo. Memorial da Resistência de São Paulo, entrevista concedida a Luiza Giandalia e Desirée Azevedo em 12/02/2016.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Entrevista sobre o processo de implantação do Memorial da Resistência de São Paulo. Memorial da Resistência de São Paulo, entrevista concedida a Luiza Giandalia e Julia Gumieri em 15/06/2018.

NEVES, Kátia Regina Felipini. Entrevista sobre o processo de implantação do Memorial da Resistência de São Paulo. Memorial da Resistência de São Paulo, entrevista concedida a Ana Paula Brito e Luiza Giandalia em 12/02/2016.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Regina. *A fabricação do imortal:* memória, história e estratégia de consagração no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, Lapa, 1996

ADAMOVSKY, Ezequiel. *Historia de la Argentina:* biografía de un país. Crítica: Buenos Aires, 2020.

AGUILA, Gabriela Beatriz. La represión en la historia reciente Argentina: perspectivas de abordaje, conceptualizaciones y matrices explicativas. Revista Contenciosa, Santa Fe, ano 1, n.1, 1-13, jul-dic, 2013.

ALBERTI, Verena. Ditadura militar brasileira nas aulas de história. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 13, n. 33, p. 2-34, 2021.

ALBERTI, Verena. Fontes. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida
ALBERTI, Verena. História e memória na sala de aula e o ensino de temas controversos. *In*: QUADRAT, Samantha Viz; ROLLEMBERG, Denise (org.). *História e memória das ditaduras do século XX*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. p.283-300.

ALBUQUERQUE Júnior, Durval Muniz de. Da terceira margem eu so(u)rrio: sobre história e invenção. *In*: _____. *História:* a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história. Bauru: EDUSC, 2007. p.19 – 35.

ALVES, Ygor; PEREIRA, Pedro. O surgimento da Cracolândia como problema público:O desenvolvimento do mercado lucrativo do crack e sua exploração político-midiática. *Dilemas, Rev. Estud. Conflito Controle Soc*, v.14, n. 2, p.465-488, maio-agosto, 2021.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2009.

ARAUJO, Maria Paula. Memória e debate sobre a luta armada no Brasil e na Argentina. *In* QUADRAT, Samantha; ROLLEMBERG, Denise. História e memória das ditaduras do século XX: Rio de Janeiro, FGV Editora, p.245-264.

ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação*: formas e transformações da memória cultural. Tradução: Paulo Soethe. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

Associação Nacional de História - Anpuh Brasil. Canal Anpuh Brasil. História e negacionismo: e agora ANPUH? Com Keila Grinberg (UNIRIO) e o prof. Rodrigo Patto (UFMG), com apresentação da profa. Márcia Motta (UFF), presidenta da ANPUH, e mediação do prof. Valdei Araujo (UFOP). Youtube. 2 jul 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=f2bB6aiGaEY. Acesso em: 6 jan 2024.

BAUER, Caroline Silveira. *Brasil e Argentina:* ditaduras, desaparecimentos e políticas de memória. 2ª ed. Porto Alegre: Medianiz, 2004.

BAUER, Caroline. "*Escreve isto para a memória num livro":* o projeto Brasil: Nunca Mais, cultura histórica e transmissão da experiência (1978-1988). *In:* Seminário Internacional História do Tempo Presente, 3, 2017, Florianópolis p.1-11, Anais [...]Florianópolis: Universidade Estadual de Santa Catarina, 2017, Trabalho. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IIISIHTP/paper/view/556. Acesso em: 11 dez. 2023, p.3.

BAUER, Caroline. A produção dos relatórios *Nunca Mais* na Argentina e no Brasil: aspectos das transições políticas e da constituição da memória sobre a repressão. *Revista de História Comparada*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p.1-19, 2008.

BEDOYA-DORADO, C. Construcción social del miedo en el trabajo: análisis desde la noción de atmósfera afectiva. *Innovar,* Bogotá, v.29, n.73, p.25-37, jul-set, 2019.

BENJAMIN, Walter. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BIRLE, Peter *et al. Memorias urbanas em dialogo:* Berlín y Buenos Aires. Buenos Aires: Buenos Libros, 2010.

BITEENCOURT, Vera Lucia. Affonso d´Escragnolle Taunay: a musealização de acervos e práticas historiográficas. *In*: OLIVEIRA, Cecilia Helena de Salles (org.) *O Museu Paulista e a gestão Afonso Taunay: escrita da história e historiografia, séculos XIX e XX*. São Paulo: Museu Paulista da USP, 2017, p.73-114.

BITTENCOURT, José Neves. Um museu em tinta e papel: Os anais do Museu Histórico Nacional (1940-1995). *Anais do Museu Histórico Nacional*, v.29, p.181-206, 2004.

BLASCO, María Elida. La hibridez del museo modernista. Entre los modos de exhibición de fines del siglo XIX y la museografía de masas de los años 40. *Caiana*, Ciudad de Buenos Aires, n.14 pp. 75-91, ene-jun, 2019.

BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001

BOHLEBER, Werner. Recordação, trauma e memória coletiva: a luta pela recordação em psicanálise. *Revista Brasileira de Psicanálise*, v.41, n. 1, p.154-175, 2007.

BÖHME, G. 2017. A atmosfera como o conceito fundamental da nova estética. *In* Blog do Labemus. Disponível em: https://urx1.com/3py9v / Texto traduzido do inglês: BÖHME, Gernot. "Atmosphere as the Fundamental Concept of a New Aesthetics", Thesis Eleven 1993; 36; 113.

BORGES, Viviane Trindade. Carandiru: os usos da memória de um massacre. *Revista Tempo e Argumento,* Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 04 - 33. set./dez. 2016.

BORGES, Viviane. Memórias difíceis: Hospital Colônia de Barbacena, reforma psiquiátrica brasileira e os usos políticos de um passado doloroso. *Museologia e Patrimônio - Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio - Unirio | MAST* . Rio de Janeiro, v.10, n.1, p.105-127, 2017.

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

BOYM, Svetlana. Mal-estar na nostalgia. *Revista história da. Historiografia*, n. 23, p. 153-165, abril, 2017.

BRUNO, Maria Cristina (Org.) *Waldisa Russio Camargo Guarnieri – textos e contextos de uma trajetória. Vol. 1*. São Paulo: ICOM, 2010.

BRUNO, Maria Cristina. Museologia e museus: como implantar as novas tendências. *Cadernos de Sociomuseologia*. Lisboa, v. 10 n. 10, p.7-11, 1997.

BRUNO, Maria Cristina. Museologia: entre abandono e destino. Museus e Museologia: aportes teóricos na contemporaneidade. *Museologia & Interdisciplinaridade.* Brasília, v. 9 n. 17, p.19-28, 2020.

CARMAN, Carolina. Contribución documental: Fiebre sanmartiniana en el Museo Histórico Nacional y en el "Museo General San Martín". Usos del pasado y proyectos conmemorativos en las décadas de 1920 y 1930. *Claves. Revista De Historia*, Montivideo, v.8, n.14, pp. 93–121, 2022.

CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina (Orgs.) *Dicionário temático de patrimônio*: debates contemporâneos. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

CATROGA, Fernando. *Memória, história e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

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

CERTEAU, Michel de. *História e psicanálise*: entre ciência e ficção. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CHABRANDO, Victoria; INCHAUSPE, Leandro. *¿Qué pasado para nuestro presente?* Debates públicos sobre memorias, negacionismo y apologismo. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023.

CHAGAS, Mário de Souza. *A imaginação museal*: Museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro: MinC/IBRAM, 2009.

CHAGAS, Mario. *Há uma gota de sangue em cada museu*: a ótica museológica de Mario de Andrade. Chapecó: Argos, 2005.

CHUVA, Márcia. Entre a herança e a presença: o patrimônio cultural de referência negra no Rio de Janeiro. *ANAIS DO MUSEU PAULISTA*. São Paulo, Nova Série, vol. 28, p. 1-30, 2020.

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

CONNELL, Raewyn. *Gênero, uma perspectiva global*. Tradução de Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.

CONSTANTIN, María Teresa. El hombre propone…y la época dispone. O cómo se dibujó el perfil del Museo Rosa Galisteo de Rodríguez. *Revista Porto Arte*, Porto Alegre, v.10, n.18, p. 83-94, mai, 1999.

COSTA, Fernando. La cultura histórica: una aproximación diferente a la memoria colectiva. Pasado y Memoria. *Revista de Historia Contemporânea*, Alicante, v.8, pp 267-286, 2009.

CRENZEL, Emilio Ariel. *La CONADEP treinta años después*: La investigación sobre las desapariciones forzadas en la Argentina; Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación; Derechos Humanos, 2014.

CULLETON, Alfredo. O morto como patrimônio cultural e um eventual direito humano ao morto. *In* PRADO, Inês; CUREAU, Sandra (org.). *Bens culturais e direitos humanos*. São Paulo: Editora Sec, 2015, p.233-242.

DOSSE, François. História do Tempo Presente e Historiografia. *Revista Tempo e Argumento*. Florianópolis, v. 4, n. 1 p. 05 – 22, jan/jun, 2012.

DUSSEL, Inés. La transmisión de la historia reciente. *In* Guelerman, Sergio (Comp.), Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio. Buenos Aires: Norma, 2001. p. 65-97.

Episódio 3: Negacionismo e Pós-verdade: impactos sociais e enfrentamento. Locução de Ana Carolina Barbosa (UFBA). Podcast HuManas, 11 de julho de 2020. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/3idL2BXMmrFeIirbIZUlLu?si=0f5f0e958d6d4cc8 . Acesso em: 6 jan 2024.

ESPACIO PARA LA MEMORIA Y PARA LA PROMOCIÓN Y DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS. *Donde hubo muerte, hoy hay vida*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espacio Memoria y Derechos Humanos, ex ESMA, 2016.

FELD, Claudia; FRANCO, Marina. *Democracia, hora cero*: actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica, 2015.

FELD, Claudia; FRANCO, Marina. *ESMA*: represión y poder en el centro clandestino de detención más emblemático de la ultima dictadura argentina. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica de Argentina, 2022.

FICO, Carlos. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis - o caso brasileiro. *VARIA HISTORIA*, Belo Horizonte, v. 28, n.47, p.45-59, jan/jun 2012.

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

FRANCO, Marina; LVOVICH, Daniel. Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, Ciudade de Buenos Aires, 3ª serie, n.47, p.190-217, ago-dez, 2017.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2009.

GILABERT, Joan; CAPRA, Matías. Reflexiones en torno a una pedagogía de la memoria - 45 años del golpe / 19 años de Espacios para la Memoria. *Pasado Abierto - Revista del CEHis*, n.13, enero-junio 2021,

GOMES, Angela de Castro. Cultura histórica do Estado Novo. Projeto História, São Paulo, v. 16, p.121-141, 1998

GOMES, Angela de Castro. Cultura histórica do Estado Novo. *Projeto História*, São Paulo, v. 16, p.121-141, 1998.

GOMES, Angela de Castro. Primeira República no Brasil: uma história da historiografia. *In*: MOURÃO, Alda e GOMES, Angela de Castro (Orgs.). *A experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal*, Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2011.

GONTIJO, Rebeca. “Deixa os historiadores pra lá”: crise das humanidades, crise da autoridade, novas possibilidades. *In* MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice. *Em defesa do ensino de história*: a democracia como valor. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022, p. 36.

GONTIJO, Rebeca. Cultura Histórica. FERREIRA, Marieta; OLIVEIRA, Maria (coord.). Dicionário de ensino de história. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019

GONTIJO, Rebeca. *Cultura Histórica*. *In* FERREIRA, Marieta; OLIVEIRA, Maria (Coord.). Dicionário de ensino de história. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p.65-71.

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

GRINBERG, Keila. O mundo não é dos espertos: história pública, passados sensíveis, injustiças Históricas. Revista *História da Historiografia*, Ouro Preto, v. 12, n. 31, p. 145-176, set.-dez, 2019.

GUGUIELMI, Ana. *El proceso social de consagración de la memoria sobre el terrorismo de Estado como política pública estatal de derechos humanos*. 2011. Doutorado (Tese) Universidade de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Ciudad de Buenos, 2011.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. A cultura histórica oitocentista: a constituição de uma memória disciplinar. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). *História cultural*: experiências de pesquisa. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

GUIMARÃES, Manoel Luiz. Historiografia e cultura histórica: notas para um debate. *Ágora: revista de história e geografia*, Santa Cruz do Sul, vol.1, n.1, p.31-47, março 1995.

GUIMARÃES, Manoel Luiz. Vendo o passado: representação e escrita da História. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, v.15 n.2, p.11-30, 2007.

GUIMARÃES, Manoel Salgado, RAMOS, Francisco Régis (Orgs). *Futuro do pretérito*: escrita da história e História do museu. Fortaleza: Instituto Frei Tito de Alencar, 2010.

GUIMARÃES, Manoel. Expondo a história: imagens construindo o passado. *In*: GUIMARÃES, Manoel L. S.; RAMOS, Francisco Régis L. (orgs.). *Futuro do pretérito*: escrita da história e história do museu. Fortaleza: Edições DOC/UFC, 2010.

HARTOG, François. *Crer em história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020

HEYMANN, Luciana Quillet; LOPES, Aline. Entrevista com Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 48, p. 405-431, 2011.

HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos*: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HUYSSEN, Andreas. Resistencia a la Memoria: los usos y abusos del olvido público. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação *XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. 30 de agosto a 3 de setembro de 2004 – PUC-RS –Porto Alegre.

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

Instituto Macuco. *Vala Clandestina de Perus:* Desaparecidos Políticos um capítulo não encerrado da História Brasileira. São Paulo: Ed. do Autor, 2012.

IPAR, Ezequiel. La rabia grita derecha. *Le Monde Diplomatique*, nº 283, janeiro, 2023.

JASPERS, Karl. *El problema de la culpa*: sobre la responsabilidad política de Alemania. Barcelona: Alianza, 1998

JELIN, Elizabeth. *La lucha por el pasado*. Cómo construimos la memoria social. Siglo XXI: Buenos Aires, 2017

JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid y Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2002.

KARA JOSÉ, Beatriz. *A popularização do centro de São Paulo:* um estudo de transformações ocorridas nos últimos 20 anos. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, São Paulo, 2010.

KOLKER, Tania. Tortura e impunidade – danos psicológicos e efeitos de subjetivação Brasil. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. *Tortura / Coordenação Geral de Combate à Tortura* (Org.). Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010, p.170.195.

LACAPRA, Dominique. *Historia y memoria después de Auschwitz*. Buenos Aires: Prometeo, 2009.

LAMPASONA, Julieta; LARRALDE ARMAS, Florencia. El testimonio en el espacio: entre la escena judicial y la narrativa situada del horror. Un análisis de la muestra permanente en el Museo Sitio de Memoria ESMA. *Rubrica Contemporanea*, Barcelona, v.10, n. 20, p.163-181, 2021.

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

LARRALDE ARMAS, Florencia. *Ex Esma*: politicas de memoria em el centro clandestino de deteción. Laovejaroja: Madri, 2022.

LARRALDE ARMAS, Florencia; LAMPASONA, Julieta. Multiplicar voces, descentrar memorias. Un análisis sobre las estrategias narrativas en el Museo-Sitio ESMA. *Punto Sur*, Ciudad de Buenos Aires, n. 7, p.48-62, jul-dic,2022.

LEITE, Marcelo Henrique Leite; CINTRA, Rafael Monteiro. A abordagem de temas sensíveis em curtas-documentário: reflexões sobre os usos do passado. *Revista História Hoje*, v. 9, nº 18, p. 15-33, 2020.

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

LEITE, Marcelo Henrique. *O museu como objeto de pesquisa para o ensino de história: um balanço (1980-2017)*. História, histórias, Brasília, v.8, p. 131-151, jan-jun, 2021.

LEITE, Marcelo. Mexendo em casa de marimbondos: a ditadura militar nas provas da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB). *In* MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice. *Em*

defesa do ensino de história: a democracia como valor. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022, p.279-300.

LEITE, Marcelo. Mexendo em casa de marimbondos: a ditadura militar nas provas da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB). *In* MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice. *Em defesa do ensino de história*: a democracia como valor. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022, pp.279-300.

LIMA, Mônica. História, Patrimônio e Memória Sensível: o Cais do Valongo no Rio de Janeiro. *Outros Tempos*, São Luís, v. 15, n. 26, p.98-111, 2018.

LVOVICH, Daniel; BISQUERT, Jaquelina. *La cambiante memoria de la dictadura:* discursos políticos, movimientos sociales y legitimidad democrática. Univ. Nacional de General Sarmiento: Buenos Aires, 2008.

LVOVICH, Daniel; GRINCHPUN, Boris Matías. Banalización, relativización, negacionismo. Un escenario en los campos de batalla por la memoria del pasado argentino reciente. *Contenciosa*, 2022, n.12, jan-nov

MACDONALD, Sharon. Heranças difíceis: identidade e relíquias nazis na Alemanha.. *In* PERALTA, Elsa; ANICO, Marta (Orgs.) *Patrimónios e Identidades: Ficções Contemporâneas*. Oieiras (Portugal): Celta Editora, 2006, p.101-109.

MACHADO, Diego Finder. Patrimônio e vandalismo. *In* MENEGUELLO, Cristina; CARVALHO, Aline (Orgs.). *Dicionário Temático do Patrimônio*: debates contemporâneos. Campinas:Ed.Unicamp, 2020, p.201-204.

Maria Dias de (coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019. p. 107-112.

Memorial da Resistência de São Paulo (org.). *Memorial da Resistência, 10 anos:* presente! São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo, 2018.

MENEGUELLO, Cristina. Patrimônio Difícil: um conceito incompleto? *In* NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos. *Patrimônio, resistência e direitos*: histórias, entre trajetórias e perspectivas em rede. Vitória, ES: Editora Milfontes, 2022, p.385-394.

MENEGUELLO, Cristina. Patrimônios difíceis (sombrios). *In* MENEGUELLO, Cristina & CARVALHO, Aline (orgs.). *Dicionário Temático do Patrimônio*. Debates contemporâneos. Campinas: Ed.Unicamp, 2020, p 245.248.

MENEGUELLO, Cristina; BORGES, Viviane. Patrimônio, memória e reparação: a preservação dos lugares destinados à hanseníase no estado de São Paulo. *Patrimônio e Memória,* São Paulo, v.14, n.2, p.345-374, jul-dez, 2018.

MENESES, Sonia. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. *Revista História Hoje*, v. 8, n 15, pp 66–88.

MENESES, Ulpiano Bezerra. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. *Ciências & Letras*, n. 27, p. 91-101, 2000.

MENESES, Ulpiano Bezerra. O museu e o problema do conhecimento. *Anais do IV Seminário sobre Museus-Casa*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002.

MESTRE, Joan; CARDONA, Francesc. *Museos de historia*: entre la taxidermia y el nomadismo. Ediciones Trea: Asturias, 2011.

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

MOTTA, Rodrigo P. S. O ofício das sombras. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, Belo Horizonte, ano Ano 42, n. 1, p. 52-67, jan-jun 2006.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Passados presentes: O golpe de 1964 e a ditadura militar. Rio de Janeiro: Zahar, 2021

MOTTA, Rodrigo. *Passados presentes*: o golpe de 1964 e a ditadura militar. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NEVES, Deborah Regina Leal. *A persistência do passado:* patrimônio e memorias da ditadura em São Paulo e em Buenos Aires. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em História Social, São Paulo. 2014.

NEVES, Kátia R. F. *Potencialidade dos lugares da memória sob uma perspectiva museológica processual: um estudo de caso. O Memorial da Resistência de São Paulo*. Mestrado (dissertação) Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Museologia, Lisboa, 2011.

NICOLAZI, Fernando. Canal Historiar-se. *O Brasil Paralelo produz história?* YouTube, 23 mar 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=R71LxS5FhD8. Acesso em: 6 jan 2024.

OLIVEIRA, Cecilia Helena de Salles (org.) *O Museu Paulista e a gestão Afonso Taunay: escrita da história e historiografia, séculos XIX e XX*. São Paulo: Museu Paulista da USP, 2017.

OLIVEIRA, Cecilia Helena de Salles. O tempo presente e os sentidos dos museus de história. *Revista História Hoje*, v. 2, nº 4, p. 103-123, 2013.

OSSWALD, Andrés; SZEFTEL, Micaela. Las atmósferas afectivas como dimensiones del espacio habitado. Un estudio comparado de los aportes de la fenomenología 'clásica', la 'nueva' fenomenología schmitziana y el psicoanálisis. *Revista Contrastes*, v.28, n.2, pp.141-160, 2023.

OSSWALD, Andrés; SZEFTEL, Micaela. Las atmósferas afectivas como dimensiones del espacio habitado. Un estudio comparado de los aportes de la fenomenología 'clásica', la 'nueva' fenomenología schmitziana y el psicoanálisis. *Contrastes. Revista Internacional De Filosofía*, Málaga, v. 28, n.2, pp.141-160, 2023.

PAGANINI, Mariana. *Experiencia y transmisión intergeneracional: La construcción de significados en los y lasjóvenes visitantes del Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos ex CCDTyE Olimpo (2015-2017)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2020.

PAGANO, Nora. *La cultura histórica argentina en una perspectiva comparada*. La gestión de la Comisión Nacional de Museos y de Monumentos y Lugares Históricos durante las décadas de 1940 y 1990. *Tarea, Ciudad de Buenos Aires,* n.1, pp. 43-58, 2014.

PASTORIZA, Lila. La memoria como política publica: los ejes de la discusión. *In* BRODSKY, Marcelo. Memoria en construición: el debate sobre la ESMA. La Marca: Buenos Aires, p.85-94

PEREIRA, Matheus. Nova direita? Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012-2014). *Varia Historia*, Belo Horizonte, vol. 31, n. 57, p. 863-902, set/dez 2015.

PEREIRA, Nilton. O que pode a imaginação na aprendizagem histórica? CLIO: Revista de Pesquisa Histórica. vol. 38, Jan-Jun, 2020, p. 48-67;

PIMENTA, João Paulo Garrido. Os arquivos do DEOPS-SP: nota preliminar. *Revista de História*, São Paulo, v. 132, p. 149-154, 1995.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, Michael. *Memoria, olvido, silencio*: La producción social de identidades frente a situaciones límite. La Plata: Ediciones Al Margen, 2006.

POLLAK, Michel; ROUSSO, Henry (Org.). *Histoire politique et sciencies sociales*. Paris, Complexe: 1991

POMIAN, Krzysztof. Coleção. In: *Enciclopédia Einaudi*, v. 1. Memória-História. Porto: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 1984, p.51-86.

POMIAN, Krzysztof. *Historia cultural, historia de los semióforos*. Xalapa: [s.n.], 2010.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. IN AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2001, p. 103-130.

POULOT, Dominique. *Museu e Museologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

POULOT, Dominique. Nação, museu, acervo. *In*: TOSTES, Vera; BITTENCOURT, José Neves; BENCHETRIT, Sarah (Org.). *História representada: o dilema dos museus*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2003. p.25-61.

RAGGIO, Sandra. La enseñanza del pasado reciente: Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Clio & Asociados,* n.8, p. 95-111, 2004.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *Em nome do objeto*: museu, memória e ensino de história. E-book. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2020

RICOUER, Paul. *La lectura del tempo pasado*: memoria y olvido. Madrid: Arrecife, 1999.

RIEGL, Alois. *O culto moderno aos monumentos*: a sua essência e sua origem. São Paulo: Perscpetiva, 2014.

ROCHA, Helenic A. B.; GONZÁLEZ, M. P. O jardim do vizinho é mais bonito ou está mais longe. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, p.1-24, 2021.

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

ROLLEMBERG, Denise. Esquerdas revolucionárias e luta armada. *In*: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, p. 43-91.

ROLLEMBERG, Denise. *Resistência:* Memória da ocupação nazista na França e na Itália. São Paulo: Alameda, 2016.

ROUSSO, Henry. *A última catástrofe:* a história, o presente, o contemporâneo. Trad. Fernando Coelho e Fabrício Coelho. Rio de Janeiro: FGV, 2016

RUSSIO, Waldisa Russio. BRUNO, Maria Cristina (org.) *Waldisa RussioCamargo Guarnieri – textos e contextos de uma trajetória.* vol. 1. São Paulo: ICOM, 2010

SALVI, Valentina. Autonomía, contrainteligencia y política. Un estudio sobre el Grupo de Tareas 3.3 de la ESMA (1976-1978). *Revista Contemporanea*, Montevideo, v.16, año 13, p.136-154, enero-julio de 2022.

SANTOS, Myriam Sepúlveda dos. *A escrita do passado em museus históricos*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

SEFFNER, Fernando; PEREIRA, Nilton. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. Revista História Hoje, v. 7, nº 13, p. 14-33, 2018.

SEGATO, Rita. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SILVA, Vinícius Ávila da. *Trilhas da ditadura civil-militar na cidade do Rio de Janeiro:* roteiro para Educação em Direitos Humanos. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professore, 2019.

SILVA-SELIGMANN, Márcio. (Org.) *História, memória e literatura*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p.371-387.

SILVA-SELIGMANN, Márcio. Antimonumento: a memória possível após as catástrofes. *In* PRADO, Inês; CUREAU, Sandra (org.). *Bens culturais e direitos humanos*. São Paulo: Editora Sec, 2015, p.243-258.

SILVA-SELIGMANN, Márcio. Antimonumento: a memória possível após as catástrofes. *In* PRADO, Inês; CUREAU, Sandra (org.). *Bens culturais e direitos humanos*. São Paulo: Editora Sec, 2015, p.243-258.

SILVA-SELIGMANN, Márcio. O testemunho: entre a ficção e o "real". *In* SILVA-SELIGMANN, Márcio. (Org.) *História, memória e literatura*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p.371-387.

SILVA-SELIGMANN, Márcio. O testemunho: entre a ficção e o "real". *In* SILVA-SELIGMANN, Márcio. (Org.) *História, memória e literatura*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 371-387.

SIMAN, Lana; MENEZES, Isabella. Museu e imaginação histórica. *Anais do Museu Histórico Nacional*. v. 51, p.119-135, 2019.

SINHORETTO, Jacqueline; SCHLITTLER, Maria Carolina;SILVESTRE, Giane. Juventude e violência policial no Município de São Paulo. *Rev. Bras. Segur. Pública. São Paulo*, v. 10, n. 1, 10-35, Fev/Mar, 2016.

SOARES, Bruno Brulon. Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para re-pensar os museus. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo, v. 28, p. 1-30, 2020.

SODARO, Amy. Museus memoriais: a emergência de um novo modelo de museu. *Revista PerCursos*, Florianópolis, v. 20, n. 44, p. 207 - 231, set./dez. 2019.

SONTAG, Susan. *Diante da dor dos outros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Sousa, Marcelo Sá de. *Sobre os museus pela paz*. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro ; MAST, Rio de Janeiro, 2012.

SUANO, Marlene. *O que é museu*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

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

TELES, Janaína. Luto e Memória da ditadura: O Memorial dos Desaparecidos de Vila Formosa, em São Paulo. *REVISTA M*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 65-93, jan./jun. 2017.

THEODOR, Adorno W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

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

TOLDO, Alice S, *et al.* Imaginação e ensino de história. Porto Alegre: UFRGS, 2023

TOZI, Desirée. *Primavera de Estações: Programa Monumenta e as Políticas Públicas de Preservação do Patrimônio Cultural na região do bairro da Luz/São Paulo*. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade de São Paulo (USP), Programa de Pós-Graduação em História Social, São Paulo. 2007.

TRAVERSO, Enzo. *El pasado, instrucciones de uso*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2011.

TRAVERSO, Enzo. Historia y Memoria: Notas sobre un debate. *In* FRANCO, Marina; LEVÍN, Florencia (Org.). *Historia Reciente*. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires: Paidós, 2007, p.67-96.

TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silenciando o passado*: poder e a produção da história. Tradução de Sebastião Nascimento. Curitiba: Huya, 2016.

VANUCCHI, Camilo; VILALTA, Lucas Paolo. *Vala de Perus*: um crime não encerrado da ditadura militar. São Paulo: Fox Tablet, 2021.

VERBISTKY, Horacio. Entrevista a Adolfo Scilingo. *Tiempo*. Buenos Aires: Editorial Planeta Argentina: 1995.

VIDAL, Diana; FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves (orgs.). *Museus:* dos gabinetes de curiosidades à Museologia Moderna. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

VINYES, Ricardo (Org). *Dicionario de la memoria colectiva*. Madri: Gedisa Editorial, 2018.

VISACOVSKY, Sergio. El temor a escribir sobre historias sagradas. *In* FRÉDERIC, Sabina; SOPRANO,Germán.(Org.) *Cultura y Política en Etnografías sobre la Argentina*. Universidad Nacional de Quilmes, Provincia de Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 271- 313.

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

ANEXOS

ANEXO 1 – Carta de consentimiento.

MUSEO
SITIO DE MEMORIA
ESMA

Carta de Consentimiento

El Museo Sitio de Memoria ESMA acuerda con la ejecución del proyecto *Recordar es resistir: Enseñanza de la Historia y los museos de la memoria de la resistencia en Argentina y Brasil*, coordinado por el investigador Marcelo Henrique Leite de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro – UNIRIO y asume el compromiso de apoyar el desarrollo de esta investigación en esta Institución, posibilitando el acceso a documentos públicos referentes al trabajo del Área Educativa. Esta institución se compromete a velar por la seguridad y el bienestar de los participantes en cumplimiento de la Resolución 466 de 2012 del Consejo Nacional de Salud y sus complementarias.

Buenos Aires, 23 de febrero de 2022

Salomé Grunblatt

Directora de Relaciones Institucionales

Museo Sitio de Memoria ESMA

(x) Autorizo el acceso a documentos públicos referentes al Área Educativa.

firma:

(x) Autorizo a citar el nombre de la Institución

firma:

MUSEO SITIO DE MEMORIA ESMA
Ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio
Av. Del Libertador 8151 / 8571 (ex ESMA) CABA, Argentina.
Tel. +54 (11) 5300-4000 int. 79180
www.museositioesma.gob.ar

ANEXO 2 – Termo de anuência.

TERMO DE ANUÊNCIA

O Memorial da Resistência de São Paulo está de acordo com a execução do projeto Lembrar é resistir: Ensino de História e os museus de memória da resistência na Argentina e Brasil, coordenado pelo pesquisador Marcelo Henrique Leite da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta Instituição possibilitando o acesso a documentos institucionais relativos ao trabalho da Ação Educativa, que poderão ser consultados a partir de março de 2022, pois estamos em fase de organização do arquivo institucional do museu.

São Paulo, 18 de agosto de 2021.



Ana Pato

Coordenadora Memorial da Resistência de São Paulo

(x) Autorizo citar o nome da instituição

rubrica 