

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

FELIPE BRONOSKI SOARES

O ENSINO DE HISTÓRIA NOS COLÉGIOS MILITARES: ENTRE O LIVRO  
DIDÁTICO E EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS E PROFESSORES

PONTA GROSSA  
2016

FELIPE BRONOSKI SOARES

O ENSINO DE HISTÓRIA NOS COLÉGIOS MILITARES: ENTRE O LIVRO  
DIDÁTICO E EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS E PROFESSORES

Dissertação apresentada para obtenção  
do título de mestre em História na  
Universidade Estadual de Ponta Grossa,  
Linha de Pesquisa “Instituições Sujeitos,  
Saberes e Práticas”.

Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri.

PONTA GROSSA  
2016

**Ficha Catalográfica**  
**Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG**

S676 Soares, Felipe Bronoski  
O ensino de história nos colégios militares: entre o livro didático e experiências de alunos e professores/ Felipe Bronoski Soares. Ponta Grossa, 2016.  
139f.

Dissertação (Mestrado em História, cultura e identidades - Área de Concentração: História, cultura e identidades), Universidade Estadual de Ponta Grossa.  
Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri.

1.Colégios militares. 2.Ensino militar. 3.Didática da história. 4.Livro didático. I.Cerri, Luis Fernando. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em História, cultura e identidades. III. T.

CDD: 907.2



## TERMO DE APROVAÇÃO

FELIPE BRONOSKI SOARES

### O ENSINO DE HISTÓRIA NOS COLÉGIOS MILITARES: ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS E PROFESSORES

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em História – Mestrado em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 31 de agosto de 2016, pela seguinte banca examinadora:

  
Prof. Dr. LUÍS FERNANDO CERRI (UEPG)  
(Orientador)

  
Prof. Dr. RAFAEL SADDI TEIXEIRA (UFG)

  
Prof. Dr. ROBSON LAVERDI (UEPG)

  
Profa. Dra. ÂNGELA RIBEIRO FERREIRA (UEPG)

Ponta Grossa, 31 de agosto de 2016.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Professor Dr. Luís Fernando Cerri, que desde o período da graduação presta fundamental orientação e apoio ao que tomei não só como pesquisa, mas também como reflexão diária sobre os usos da história como conhecimento.

Agradeço ao Professor Dr. Robson Laverdi, que durante o ano de 2014 ministrou o que considero ser a disciplina mais instigante que já tive na minha trajetória acadêmica. A oportunidade de ter um tópico de História Oral coordenado pelo Professor Robson gerou não só uma compreensão diferente da pesquisa histórica, gerou também uma nova postura de perceber e ser no mundo.

Agradeço imensamente a minha companheira Juliana Gelbcke. Sem o seu companheirismo, dedicação e empenho em me auxiliar, muito provavelmente, essa pesquisa não seria concluída.

Agradeço com muito entusiasmo todos os sujeitos que compartilharam comigo parte de suas memórias, lembranças, angústias e saberes. Tenho a convicção que esse trabalho é fruto de motivações diversas e que ultrapassam o limite de minha exclusiva vontade.

## RESUMO

O objetivo desse trabalho foi analisar as relações de ensino e aprendizagem da disciplina de história nos colégios militares tendo como referência dois pontos: primeiro, o livro didático *História do Brasil Império e República*, elaborado especialmente pela Biblioteca do Exército para servir de material didático às aulas de história nos colégios militares. Segundo, as experiências e memórias de alunos e professores que lecionaram em unidades do Sistema Colégio Militar do Brasil. Além de compreender o livro didático como um elemento próprio da cultura escolar (CHOPPAIN, 2002; JÚNIOR, 1997), o primeiro capítulo foi destinado ao esforço de analisar o livro didático *História do Brasil Império e República* a partir de uma base de critérios semelhantes aos critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (MIRANDA; DE LUCA, 2007). Como elaboração prática, remeteu-se capítulos do livro didático *História do Brasil Império e República* perante um levantamento bibliográfico elaborados pela historiografia mais recente. A constatação foi que o livro didático possui vários problemas referentes à sua concepção de história, escolhas historiográficas e construção metodológica em sua totalidade. O caso mais evidente é a abordagem que o livro faz sobre o período do regime militar cuja narrativa destoa significativamente sobre a produção historiográfica mais recente. (CARDOSO, Lucileide, 2011; FICO, 2004; REIS, 2004; TOLEDO, 2004). O segundo momento foi de construir uma teia de relações entre sujeitos que participaram ativamente das aulas de história nos colégios militares. Teoricamente faz-se uma análise de como a produção de fontes orais (ALBERTI, 2004; FALCÃO, 2013; LAVERDI, 2013; PORTELLI, 1997; POZZI, 1997), contribuiu na elaboração de identificação dos usos sociais do conhecimento histórico tendo como referência o conceito de “Didática da História” (BERGMANN, 1990; CARDOSO, Oldimar, 2007; RÜSEN, 2006; SADDI, 2012). Por fim, as entrevistas elaboradas com professores de história e alunos que passaram por unidades do colégio militar revelaram aspectos importantes como ações e práticas de resistência à tradição historiográfica militar; significações sobre o cotidiano escolar repleto de ritos, festividades e cerimônias públicas; e a compreensão intelectual dos professores como representantes do discurso científico em conflito com a cultura histórica disposta no livro *História do Brasil Império e República*. Trabalhos como os de Pacievicht (2007), Pimenta (1996), Rüsen (2010; 1994) foram fundamentais nessa compreensão. Além dos resultados acima descritos, torna-se importante destacar que o texto apresenta ao mesmo tempo a análise teórica e metodológica da delimitação do estudo da pesquisa e também a própria historicidade do trabalho como algo fundamental na compreensão das características, limites e situações reais enfrentadas durante a jornada de sua elaboração.

Palavras-chave: Colégios militares. Ensino militar. Didática da História. Livro didático.

## ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the teaching and learning relationships in history subject in military schools having as reference two points: First, the textbook *History of Empire of Brazil and Republic*, a book especially designed for the Army Library to serve as educational tool to history lessons in military schools. Secondly the experiences and memories of students and teachers who have taught in units of the Military Schools System of Brazil. Besides understanding the textbook as a proper element of school culture (CHOPPAIN, 2002; JÚNIOR, 1997), the first chapter was intended to analyze the textbook *History of Empire of Brazil and Republic* from a similar criteria as the one established by the National Textbook Program (MIRANDA, DE LUCA, 2007). As a practical preparation, it was referred to chapters of the textbook *History of Empire of Brazil and Republic* toward a literature produced by the most recent historiography. The finding was that the textbook has several problems related to its conception of history, historiography choices and methodological construction in its entirety. The most obvious case is the approach about the period of the military regime whose narrative diverges significantly on the latest historiography. (CARDOSO, Lucileide, 2011; FICO, 2004; REIS, 2004; TOLEDO, 2004). The second time was building a web of relationships among people who actively participated in history classes in military schools. Theoretically it is analyzed how the production of oral sources (ALBERTI, 2004; FALCÃO, 2013; LAVERDI, 2013; PORTELLI, 1997; POZZI, 1997) contributed to the preparation of identification of social uses historical knowledge with reference to the concept of didactics of history (BERGMANN, 1990; CARDOSO, Oldimar, 2007; RÜSEN, 2006; SADDI, 2012). Finally, the interviews done with history teachers and students who have gone through units of the military schools revealed important aspects such actions and practices of resistance to military historiographical tradition; meanings of the everyday school activities full of rituals, festivities and public ceremonies; and intellectual understanding of teachers as representatives of the scientific discourse in conflict with the historic culture exposed in the book. Papers as Pacievicht (2007), Pimenta (1996), Rüsen (2010; 1994) were fundamental in this understanding. In addition to the results showed above, it is important to notice that the text presents both the theoretical and methodological analysis of the delimitation of the research study and the historicity of work as something fundamental to understand the characteristics, limits and real situations faced during the journey of its preparation.

Keywords: Military schools. Military education. History textbooks didactics.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	- Bandeiras “nacionais” 1 .....	25
FIGURA 2	- Bandeiras “nacionais” 2 .....	25
FIGURA 3	- Marechal Caxias .....	30
FIGURA 4	- Marechal Osório .....	30
FIGURA 5	- Comércio de produtos ingleses .....	36
FIGURA 6	- Escravo abandonando a fazenda .....	36
FIGURA 7	- Escravo no trabalho de mineração .....	36
FIGURA 8	- Escrava com filho .....	36
QUADRO 1	- Critérios específicos de avaliação – PNLD 2014 (História) ...	24
QUADRO 2	- Eixos temáticos das entrevistas com os alunos .....	69
QUADRO 3	- Eixos temáticos das entrevistas com os professores .....	70



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1 - O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NOS COLÉGIOS MILITARES</b>	<b>14</b>
1.1 AS CARACTERÍSTICAS DE UM LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA.....	14
1.2 POR QUE AVALIAR LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA? .....	18
1.3 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NOS COLÉGIOS MILITARES .....	24
1.4 UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO <i>HISTÓRIA DO BRASIL IMPÉRIO E REPÚBLICA</i> .....	27
1.4.1 A invenção do Brasil .....	28
1.4.2 A guerra dos heróis.....	31
1.4.3 A história do negro pelo viés da política branca .....	35
1.4.4 A revolução de 1964 .....	39
1.5 POR UMA PONTA DE DIÁLOGO.....	49
<b>CAPÍTULO 2 - A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA COMO ANÁLISE HISTÓRICO-DIDÁTICA E A PRODUÇÃO DE FONTES ORAIS</b> .....	<b>53</b>
2.1 ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO: A CONSTRUÇÃO DAS FONTES ORAIS .....	59
<b>CAPÍTULO 3 - AS ENTREVISTAS COM PROFESSORES E EX-ALUNOS DE COLÉGIOS MILITARES</b> .....	<b>71</b>
3.1 ALUNOS E SUAS EXPERIÊNCIAS.....	79
3.1.1 Por que estudar no Colégio Militar? .....	81
3.1.2 Colégio e militar: ritos, regras e nacionalismo .....	85
3.1.3 O caso de Clara como indicativo de conflitos de gênero .....	94
3.1.4 As experiências com o livro didático .....	99
3.2 OS PROFESSORES DE HISTÓRIA NO COLÉGIO MILITAR .....	107
3.2.1 Por que professor no Colégio Militar? .....	110
3.2.2. As experiências docentes .....	114
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>130</b>
<b>ANEXO A – SUMÁRIO DO LIVRO DIDÁTICO <i>HISTÓRIA DO BRASIL IMPÉRIO REPÚBLICA</i></b> .....	<b>135</b>

## INTRODUÇÃO

Falar sobre os percalços que resultaram na elaboração dessa pesquisa requer um exercício de organização de acontecimentos e sensações que extrapolam o período de permanência como aluno do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Se fosse possível materializar o início dessa pesquisa, creio que esse início teria como ponto fundamental a primeira vez que tomei contato com o livro didático *História do Brasil Império e República* ainda no ano de 2011, durante uma aula de Oficina de História III, matéria na grade curricular do curso de Licenciatura em História cuja proposta era compreender, analisar e refletir o papel e condição do livro didático de história atualmente.

Durante essa aula, o Professor Dr. Luís Fernando Cerri levou o referido material para que pudéssemos debater e realizar um exercício analítico e historiográfico sobre a composição e usos de materiais didáticos. Depois de algum tempo de aula tivemos a informação que aquele material didático era o livro requerido na lista de materiais dos colégios militares.

Dias depois pude folhear e ler o material com mais calma e zelo. De todos os conteúdos apresentados, o que mais chamou a atenção foi a maneira com que aquele material abordava historicamente o período do regime militar. Apresentando uma visão feita sob a luz de uma historiografia, que basicamente afirmava que a “Revolução de 1964” foi concretizada contra a tentativa de tomada do poder pelas esquerdas e especialmente pelo comunismo.

Mais do que isso, a maneira com que o argumento histórico fora construído remetia exageradamente e explicitamente ao discurso religioso e moral tendo como núcleo central a ação dos militares durante a deposição de João Goulart e a sequência e caracterização sócio-política dos governos militares. Tomei aquilo como um objeto de estudo na iniciação científica e também como tema de meu trabalho de conclusão de curso no ano de 2012: “A história de farda: o livro didático de história nos colégios militares”.

Compreendo, no entanto, que esse texto que agora apresento é uma sequência de um interesse há muito levantado, que tem por objetivo avançar substancialmente através de duas possibilidades: 1º) os avanços teóricos metodológicos habituais de quem passa por um processo de maturação e experiência acadêmica; 2º) o trabalho de conclusão de curso deixou como rastro

uma série de perguntas e inquietações que exigiam um esforço mais aprofundado e maduro de um trabalho científico, que espero ter minimamente suprido nessa pesquisa.

Há de se considerar também alguns aspectos além do interesse metodológico que interferiram diretamente na composição dessa pesquisa. Primeiro, o fato dessa pesquisa ter sido pensada previamente e elaborada durante um período cuja discussão pública sobre o regime militar ganhou destaque nacional no ano de 2014, data de lembrança dos 50 anos do golpe militar de 1964. Segundo, a partir do ensino de história, o fato de um livro didático tomar a ditadura militar de um ponto de vista tão tradicional como discurso histórico, implica em problemas importantes no que tange à racionalidade histórica atualmente. Terceiro, por projetar que o ensino de história é uma prática fundamentalmente especial na construção de aparatos indispensáveis à sociedade contemporânea.

Juntos, esses três pilares são indispensáveis como elementos que constituem e justificam os esforços e elaboração desse trabalho, não como uma tentativa científica fruto de uma relação fria entre pesquisador e milhares de coisas que podem se tornar objeto de estudo, mas sim de um trabalho dotado especialmente de sentidos e experiências muito legítimas e reais que surgem e se modificam de acordo com as trajetórias percorridas.

A perplexidade sobre o conteúdo do livro didático *História do Brasil Império e República* ganhou desdobramentos e repercussão pública. Em 2010 a jornalista Ana Pinheiro do jornal “Folha de São Paulo” publicou uma matéria com o título *O livro do exército que ensina a louvar a ditadura*. Já em 2011 o Grupo de Trabalho de Ensino de História da ANPUH – Associação Nacional de História, publicou um texto mostrando preocupação sobre a utilização do material, mesmo que por instituições militares, e listou uma série de contrapontos e argumentos sobre os problemas ao ensino de história. Em 2013 tomei conhecimento também através da imprensa nacional sobre o caso de uma professora de história no Colégio Militar de Porto Alegre que foi afastada de suas atribuições por se recusar a utilizar o livro didático.

O relatório final da “Comissão Nacional da Verdade”, apresentado em 2014, também dispôs em suas considerações sobre a adaptação do ensino e da educação gerenciada pelas instituições militares, de acordo com os parâmetros que regem como um todo as diretrizes, currículos e objetivos da educação nacional, no sentido de adequação das Forças Armadas às balizas democráticas. Por certo que todos

esses percalços e situações fundiram-se aos elementos compositores de pensamento, reflexão e formulação dessa pesquisa.

Dessa convergência de fatores, informações e acontecimentos, o projeto inicial dessa pesquisa foi elaborado e discutido de acordo com as inquietações que surgiam a todo instante. A curiosidade não era apenas em conhecer e analisar o livro didático que “louvava a ditadura”, mas também em conhecer e estudar, com mais precisão, possibilidades sobre o ensino da disciplina de história nos colégios militares do Brasil.

Tendo como ponto inicial a polêmica central sobre o livro didático *História do Brasil Império e República*, o primeiro capítulo desse trabalho problematiza sobre a especificidade característica e componente de livros didáticos de história, tomando-os como objetos culturais cuja existência está vinculada intimamente à cultura escolar. (CHOPPAIN, 2002). Como um dos materiais mais importantes no cotidiano escolar de professores e alunos em sala de aula, o livro didático atua frequentemente como um verdadeiro currículo no estabelecimento de diretrizes e de práticas escolares. (MIRANDA; DE LUCA, 2004). O caso da disciplina de história não é diferente. O livro didático de história serve aos professores dessa disciplina como um dos principais alicerces de orientação teórica e metodológica na construção e efetivação de suas aulas. (JÚNIOR, 1997).

Nesse cenário que o livro didático é caracterizado como um material relevante às práticas escolares, torna-se indispensável questionar e analisar as formas, intenções, princípios e objetivos que compõe o livro didático de maneira substancial. Esse esforço mais amplo permite compreender o material didático como um objeto culminante dentro de um jogo de discursos, concepções e demandas sociais que se exprimem e interagem dinamicamente, sem perder de vista sua função essencial que é resumidamente educar novas gerações, de acordo com que as gerações atuais compreendem como aceitáveis e fundamentais para ser ensinado. (CHOPPAIN, 2004).

Tomando mais especificamente o caso da disciplina de história, o papel da ciência histórica no estabelecimento dos critérios qualitativos sobre as diretrizes norteadoras do livro didático é indispensável. A ciência histórica deve atuar como a principal referência na elaboração historiográfica de um livro didático de história, ao passo de garantir que as narrativas dispostas no material estejam de acordo com os atuais paradigmas de conhecimento. (RÜSEN, 2010). Portanto, nesse primeiro

capítulo, o livro didático *História do Brasil Império e República* foi analisado em sua concepção historiográfica, teórica e metodológica tendo como referência os critérios da ficha de avaliação PNLD - Programa Nacional do Livro Didático e a produção historiográfica sobre o tema específico.

Para viabilização prática do trabalho foram escolhidos alguns temas e recortes específicos do livro *História do Brasil Império e República*: 1) Construção da nacionalidade; 2) Guerra do Paraguai; 3) Representação de afrodescendentes; 4) Golpe e Ditadura Militar. Em todos esses pontos foram encontrados problemas referentes à concepção historiográfica do material usado nos colégios militares, que podem comprometer a construção do conhecimento histórico a partir de critérios racionais e válidos cientificamente. A narrativa histórica disposta no livro pode ser caracterizada brevemente como uma maneira tradicional, ufanista e elaborada basicamente sob a luz de uma ideia que realça a atuação militar como protagonista fundamental da história.

Após a análise programática dos temas escolhidos, a discussão chama a atenção para os potenciais problemas que a história tal como está elaborada em *História do Brasil Império e República* pode acarretar. Primeiro, por ser prejudicial à aprendizagem histórica, pois o material em questão apresenta uma versão e concepção de história que não está conectada com os atuais estágios de conhecimento.

O segundo problema levantado discorre sobre a legislação que regula o ensino nas instituições militares de acordo com critérios e intenções internas das forças armadas. Os colégios militares são colégios públicos, portanto, não seria prudente que professores e alunos tivessem a oportunidade de trabalhar com um material mais qualificado do qual todo e qualquer professor e aluno tem direito? No caso da disciplina de história, a universalização do livro didático no Brasil não contempla os indivíduos que estão situados nos colégios militares.

Terceiro, a forma com que os sujeitos experimentam e significam a experiência humana no tempo implica diretamente na maneira com que interpretam e agem culturalmente e politicamente. (RÜSEN, 2010). A história é uma disciplina que pressupõe atualmente objetivos externos como a capacidade de edificar olhares mais críticos da realidade vivida e experimentada, assim como a construção de princípios básicos de cidadania, respeito, alteridade e diversidade. A narrativa histórica de *História do Brasil Império e República*, e todos os seus problemas,

talvez dificulte que a história vislumbre cumprir com mais eficiência todos esses princípios que cabe a ela em sua modalidade escolar.

O segundo capítulo se preocupa em definir esse trabalho de acordo com sentidos próprios e ao mesmo tempo ancorados em uma perspectiva teórica e metodológica, como um processo de interação contínuo. A identidade caracterizante dessa pesquisa gira no entorno da curiosidade e interesse em se debruçar sobre os usos sociais do conhecimento histórico. Esse trabalho está inserido conceitualmente no campo das pesquisas em didática da história. Compreende-se por didática da história uma disciplina da ciência histórica preocupada em verificar as mais variadas formas que a história é produzida, ensinada e usada para diversas finalidades. (BERGMANN, 1990).

Uma reflexão histórico-didática não se preocupa apenas em saber como uma concepção ou representação sobre um determinado acontecimento é elaborada, mas também na forma com que esse conhecimento é ensinado e utilizado como argumento na discussão pública, política e identitária. (CERRI, 2011). A didática da história é, justamente, uma reflexão contemporânea que coloca em perspectiva a maneira com que as sociedades lidam com o passado. (CARDOSO, O., 2008). A tarefa da didática da história se dá em três dimensões que basicamente colocam em um único plano três pontos: o que é aprendido sobre história (tarefa empírica); o que poderia ser aprendido (tarefa reflexiva) e o que deveria ser aprendido (tarefa normativa). (BERGMANN, 1990).

Na prática do trabalho, a didática da história serviu como referência de indicativo que não bastava exercer um trabalho que colocasse em questão apenas a suposta má qualidade historiográfica de um material didático específico, mas buscar compreender de maneira mais complexa as interações no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de história nos colégios militares. Por isso, também no segundo capítulo foi elaborada a construção argumentativa de como a pesquisa deu seus passos seguintes em busca de indicativos de relações entre sujeitos que participaram diretamente do fenômeno do ensino de história nos colégios militares.

Ainda no segundo capítulo, faz-se presente uma discussão metodológica sobre a construção e singularidades das fontes orais na pesquisa histórica. Mais do que uma metodologia de tornar palpável experiências, memórias e sentidos de sujeitos (alunos e professores de história) que atuaram diretamente na conjuntura do ensino da disciplina nessas instituições, a reflexão mais ampla sobre as

particularidades da produção e uso desse tipo de fonte, permitiu também o redimensionamento de relações que não estavam tão claras anteriormente, que se expressaram na pergunta: “Será que o livro didático *História do Brasil Império e República* representa a totalidade do ensino de história nos colégios militares?”

Autores como Alessandro Portelli (1997), Luís Felipe Falcão (2013), Robson Laverdi (2013) e Pablo Pozzi (1997; 2012) foram referências fundamentais na expansão de possibilidades de abordagem da qual o trabalho passou. Compreender a pesquisa histórica científica como uma teia de sentidos e significados construídos por motivações e interesses múltiplos foi um dos fatores mais fundamentais que resultaram não apenas na ampliação do meu papel como pesquisador, mas de todo o entendimento da prática de historiar.

No terceiro e último capítulo o leitor encontrará basicamente a exposição e análises das entrevistas realizadas com quatro ex-alunos do Sistema Colégio Militar e também de dois professores que lecionaram a disciplina de história nessas instituições. Mesmo que por intermédio da memória (POLLAK, 1992), a análise das entrevistas possibilitou o estabelecimento de patamares interessantes sobre as relações de ensino e aprendizagem da disciplina de história nos colégios militares, que fogem do discurso mais oficial e tradicional contido no livro *História do Brasil Império e República*.

As experiências de professores e alunos permitiram estabelecer também um indicativo de resistências e negociações por parte de todos os sujeitos participantes da realidade escolar na disciplina de história, da qual apenas a análise do livro didático não daria conta. Também foi possível perceber os sentidos e sensações estabelecidas em relação à festas e rituais cívicos que fazem parte do dia-a-dia da instituição de ensino que incorpora práticas militares no seu cotidiano.

A não utilização do livro didático, o papel do professor como intelectual, os compromissos éticos e políticos, foram algumas das situações que edificaram esse cenário de múltiplas possibilidades e relações não tão explícitas e verificadas num olhar menos específico a essa realidade. Por fim, o terceiro capítulo demonstra de alguma forma, que o discurso e as concepções históricas, políticas e sociais dispostas no livro didático não representam em totalidade a maneira como a história é trabalhada por alunos e professores cotidianamente nas salas de aula no colégio militar. Entre os sujeitos e as instituições existem discursos e práticas que se adaptam e se reconstróem a todo momento.

## **CAPÍTULO 1**

### **O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NOS COLÉGIOS MILITARES**

#### **1.1 AS CARACTERÍSTICAS DE UM LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA**

O que é um livro didático de história e a que ele se propõe? Essa inquietude é o ponto de partida norteador da primeira parte desse texto e que deve ser relembrada a todo instante. O livro didático de história é um produto cultural muito específico desde a necessidade de sua elaboração até a efetiva utilização por seu público leitor. O livro didático de história carrega consigo uma carga de autoridade de produto cultural pertinente e devidamente confeccionado para tematizar o conhecimento humano sobre o passado, e mais, inserido em um contexto igualmente complexo que é o ensino escolar. (JUNIOR, 1997).

Essas condições específicas não se restringem obviamente aos processos de demanda e confecção do livro didático de história, pois também se fazem em relação às expectativas e experiências construídas pelos públicos leitores de um livro que não se propõe claramente e explicitamente à função didática escolar. No entanto, a especificidade desse produto cultural se dá justamente pelo fato de sua existência estar intimamente relacionada à escola e àquilo que se compreende por cultura escolar.

É impossível elaborar qualquer tipo de análise a respeito desse material sem levar em consideração a sua função prática aos domínios do ensino de história escolar e todos os pressupostos e limites que tracejam as características desse campo, impondo-lhes restrições, normas e parâmetros ligados à disciplina de história escolar. “A concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador.” (CHOPPIN, 2004, p. 554).

É inegável que além do espaço escolar, os usos do livro didático de história são marcados pelos sujeitos mais atuantes e resplandecentes do processo de ensinar e aprender história: professores e alunos. São esses sujeitos que dinamizam diariamente quase todos os tipos de discursos e práticas que passam de alguma forma pela instrumentalização do material didático. Sem ao menos esses dois sujeitos (professores de história e alunos), o livro didático não só perde sua função, mas também o seu sentido prático.



Com efeito, outro fator precisa ser levado em consideração: a função do conhecimento histórico atualmente e a compreensão de consensos mínimos não só em relação à concepção teórica e metodológica da história como ciência especializada, mas também em pressupostos éticos, morais e políticos que andam lado a lado e intimamente conectados ao ensino da história, assim como as etapas e estratégias de mediação caracterizantes do processo de ensino e aprendizagem.

Há que se considerar, no entanto, que nos processos de ensinar e aprender história estão implicados três elementos indissociáveis, quais sejam: a natureza da história que se escolhe ensinar, como seus conceitos e dinâmicas, operações, campos explicativos; as opções e decisões sobre aspectos de natureza metodológica, a transposição didática ou "como ensinar"; e a especificidade da aprendizagem histórica, que pressupõe o desenvolvimento de estratégias cognitivas, de noções e conceitos próprios dessa área de conhecimento com vistas à construção do pensamento histórico por crianças, jovens e adultos. (CAIMI, 2009, p. 71).

Todas essas variáveis articuladas esboçam a embaraçosa teia de relações e preocupações que necessita ser tomada em consideração quando se pensa o ensino de história de maneira ampla e articulada. Mesmo que nosso olhar seja ocasionalmente fixo sobre uma ou outra particularidade desse complexo jogo de sentidos e conhecimentos, torna-se indispensável a lembrança de um quadro totalizante e que todas as preocupações são igualmente válidas, sem hierarquias de importância e relevância.

Quando as análises tendem a hierarquizar um aspecto do ensino e aprendizagem, acabam desequilibrando uma preocupação geral que se sustenta concomitantemente. Um exemplo claro desse problema é uma concepção ainda muito comum que tende a separar rigidamente, em critérios de relevância, a história acadêmica como produtora suprema de conhecimento e a história escolar como espaço final limitado à reprodução da razão científica.

Essa noção ainda muito experimentada não leva em consideração os atuais estágios dos debates sobre ensino e aprendizagem, como lembra Flávia Caimi (2009), "o conhecimento não se copia nem se transmite, mas se estrutura progressivamente nas interações qualificadas entre o sujeito e o meio físico, social, simbólico." (CAIMI, 2009, p.29).

Essas observações servem também às análises e pesquisas sobre o livro didático. É necessário pensá-lo como um material composto por inúmeros fatores e que esses fatores não devem ser entendidos de acordo com uma classificação de

relevância, pelo contrário, é o conjunto e a articulação das opções historiográficas; das escolhas teóricas, metodológicas e temáticas; das estratégias narrativas e cognitivas, tudo isso que precisa ser pensado simultaneamente como preocupações elementares à constituição do material.

Contrariamente à apreensão predominante no âmbito do senso comum, o livro didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se à múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas. (MIRANDA; DE LUCA, 2004, p. 124).

De maneira sintética, podemos definir que o livro didático de história serve como um dos recursos possíveis à facilitar e colaborar com o ensino e a aprendizagem desse campo do conhecimento humano conhecido como “história”.

Sabemos que os desdobramentos de sua produção, utilização e ressignificação são os mais variáveis possíveis, no entanto, sem esse pressuposto de ensinar e aprender história como uma demanda socialmente necessária à formação escolar, qualquer discussão sobre o livro didático de história perde sua base de referência primordial. Se o livro didático serve como instrumento à prática de ensinar e aprender história no espaço escolar, pressupõe-se que seus enredos, temáticas, escolhas teóricas e narrativas sejam satisfatoriamente conectados aos paradigmas do conhecimento do qual a ciência tateia atualmente<sup>1</sup>.

É prudente também pensar o livro didático, como proposto por Miranda e De Luca (2004), como um elemento de currículo. O livro didático de história não é somente um currículo no sentido de ser, muitas vezes, a principal base orientadora da seleção de conteúdos e práticas docentes em sala de aula, por mais que isso seja muito comum como também aponta Júnior (1997). No entanto, quero pensar o livro didático de história como um currículo socialmente construído sobre os anseios que uma determinada coletividade estabelece em relação ao que consideram como conhecimento indispensável às novas gerações.

---

<sup>1</sup> É fundamental flexibilizar o conceito de racionalidade científica para entendermos o processo de constituição dos saberes de acordo com a elaboração do melhor argumento pautado pela pesquisa e contraposição teórica e metodológica, portanto, o conhecimento racional científico deve ser entendido não com um fim, mas como um paradigma formado de acordo com a própria sustentação nos critérios e diálogos inerentes a qualquer ramo do conhecimento.

O manual está, efetivamente, inscrito na realidade material, participa do universo cultural e sobressai-se, da mesma forma que a bandeira ou a moeda, na esfera do simbólico. Depositário de um conteúdo educativo, o manual tem, antes de mais nada, o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o "saber-ser") os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se. (CHOPPAIN, 2002, p.14).

Nessa perspectiva podemos encarar o livro didático como um importante indicativo sobre os discursos curriculares em história mais hegemônicos em determinada temporalidade.

Os livros didáticos de História se apresentam, até pelo seu enorme grau de difusão, potencializado pela distribuição gratuita aos estudantes de escola pública de todo o país, como uma das mais importantes formas de currículo semielaborado, que nasce a partir de distintas visões e recortes acerca da cultura. Carregam consigo, portanto, múltiplas possibilidades de organização dessa relação entre o que é, o que pode ser e o que deveria ser aprendido em relação à disciplina. (MIRANDA; DE LUCA, 2004, p. 134).

No caso brasileiro algumas experiências evidenciaram essa tensão entre a produção de materiais didáticos e projetos de constituição de identidades, diante de uma relação muito direta da atuação do próprio estado na regulação e normatização da natureza do conhecimento incorporado e publicado nos materiais didáticos. Essas premissas são elaboradas de acordo com as necessidades e projetos políticos de grupos sociais, geralmente de grupos dirigentes atrelados a uma noção de cidadania e conhecimento deveras diferente daquelas que vigoram atualmente.

Mesmo em temporalidades contextuais distintas, a percepção do livro didático como um elemento componente dos discursos curriculares se coloca também como uma disputa política. Nesse sentido é importante recordar que a influência de grupos sociais, seja na elaboração de políticas públicas curriculares ou nas diretrizes elementares à produção e instrumentalização do livro didático, atende às expectativas da formação de identidades desejáveis. (SILVA, Tomaz, 1999).

Portanto, efetivamente pode-se dizer que o livro didático é um material cultural do qual sua elaboração e constituição é o resultado de pressões e influências distintas, mas que atende necessariamente a uma prática escolar, ou seja, é um elemento presente e marcante da cultura escolar, dos objetos e discursos que fazem parte cotidianamente das práticas escolares.

Sobre essa especificidade do livro didático, Alain Choppain (2002) novamente ressalta que o livro didático

É, igualmente, um instrumento pedagógico, na medida em que propõe métodos e técnicas de aprendizagem, que as instruções oficiais ou os prefácios não poderiam fornecer senão os objetivos ou os princípios orientadores. Enquanto objeto fabricado, difundido e "consumido", o manual está sujeito às limitações técnicas de sua época e participa de um sistema econômico cujas regras e usos, tanto no nível da produção como do consumo, influem necessariamente na sua concepção quanto na sua realização material. (CHOPPAIN, 2002, p.14).

Para esse autor, os livros didáticos também são agentes importantes de mediação de conhecimento, valores, padrões, etc. Pois a condição de serem instrumentos valorosos da cultura escolar garante aos materiais uma abrangência considerável de interlocutores, que coloca o livro didático como um importante instrumento de construção de mentalidades.

[...] levando-se em conta a população efetivamente escolarizada ou escolarizável, são esses livros que tiveram maior difusão e que, portanto, são considerados como os mais influentes e mais importantes na formação das mentalidades, ainda mais porque são destinados aos mais jovens. (CHOPPAIN, 2004, p.557).

## 1.2 POR QUE AVALIAR LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA?

No Brasil, a principal legislação que discorre sobre o livro didático é o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, política pública que emergiu juntamente aos debates do período pós-redemocratização durante a segunda metade da década de 1980. Uma das premissas fundamentais do PNLD nesse contexto foi a universalização do livro didático como um direito de todos os alunos do ensino público no país. (SILVA, Marco, 2012, p. 809). Com a edificação do PNLD, o estado brasileiro trouxe para si a responsabilidade de garantir gratuitamente que a comunidade escolar contasse com um recurso didático consagrado na cultura escolar<sup>2</sup>.

Há de se considerar também que o PNLD implicou em uma nova postura do estado em relação à política de livros didáticos no Brasil durante boa parte do período republicano. A criação do PNLD e seu constante aperfeiçoamento de acordo com as experiências de governos democráticos que marcaram as relações políticas no Brasil durante principalmente as duas décadas, possibilitaram que as ciências

---

<sup>2</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei n. 9.394/96, que é prover o aluno com material didático-escolar de qualidade.

especializadas, das quais a história é apenas um ramo específico, pudessem alcançar uma autonomia mais direta no estabelecimento de parâmetros norteadores no que diz respeito não só ao livro didático, mas também ao currículo.

Diferentemente de conjunturas de outrora, por exemplo, durante o Estado Novo e na Ditadura Militar, em que o estado atuava diretamente como base daquilo que devia ou não constar nos livros didáticos, o PNLD traça um caminho diferente, pois mesmo sendo organizado burocraticamente pelo Ministério da Educação, do ponto de vista prático, são os representantes das ciências especializadas que fazem a construção das bases programáticas que devem constar nos livros didáticos, dos quais o estado poderá adquirir com verbas públicas e distribuir de forma gratuita à comunidade escolar.

No caso da disciplina de história esse processo ocorreu similarmente. Em uma análise sobre o programa, o marco da guinada qualitativa das bases de qualidade na disciplina de história, de acordo com abordagens mais contemporâneas, ocorreu a partir do edital do PNLD de 2005.

Após o trabalho de análise, verificou-se um pronunciado salto qualitativo do conjunto das coleções, especialmente quando comparadas às dos PNLD's anteriores. Grande parte das coleções leva em conta, de modo mais sistemático, as conquistas da metodologia do ensino-aprendizagem. O distanciamento entre os avanços historiográficos consensuais e a composição do livro didático deixou de ser gritante, notando-se em muitas coleções a incorporação efetiva da historiografia mais recente e reconhecida nos meios acadêmicos. (BEZERRA, 2006, p. 43).

Sem qualquer pretensão de confeccionar aqui uma “história do PNLD”, a análise de Bezerra (2006) nos ajuda a ter essa percepção do PNLD como um processo em constante rediscussão e aperfeiçoamento. O PNLD não é uma política estática de análise de livros didáticos por parte do Estado. É uma referência também do conhecimento científico sobre os campos específicos, no que tange a confecção de livros didáticos no Brasil, para todas as etapas do ensino básico. O Estado é o gerente do processo, mas quem na prática estabelece os principais critérios de submissão de uma obra didática e posteriormente realiza a avaliação são representantes das ciências especializadas.

Diante desse cenário, não existem pessoas mais autorizadas a emitirem pareceres sobre produções didáticas sobre história, a não ser profissionais que trabalham com a produção desse conhecimento.

[...] os efeitos da ação avaliativa implementada pelo Ministério da Educação podem ser vistos exclusivamente com base em uma premissa homogeneizadora de práticas e perspectivas quanto à História, sobretudo se considerarmos um breve histórico a respeito do papel regulador e/ou intervencionista do Estado nesse nicho particular de mercado e as circunstâncias políticas contemporâneas resultantes da prática avaliativa. (MIRANDA; DE LUCA, 2004, p. 127).

Esse processo seletivo do qual as ciências específicas exercem autonomia de acordo com seus próprios paradigmas do conhecimento, serve como parâmetro ao estado na sua busca por não só adquirir, mas também distribuir livros didáticos que cumprem minimamente àquilo que se espera de um bom material de auxílio no processo de aprendizagem escolar.

Todas as obras que são consideradas aptas a serem utilizadas são listadas num documento chamado *Guia de Livros Didáticos* que apresenta um resumo do processo geral do PNLD, assim como resenhas sobre as avaliações e possibilidades das obras aprovadas, para que sirva de auxílio aos professores da educação básica durante a escolha dos livros que desejam trabalhar. O *Guia de Livros Didáticos* também fornece os critérios utilizados durante as avaliações para tornar ainda mais claras as condições que as obras didáticas tiveram que atender para serem aprovadas explicitando publicamente “porque” e “como” essas obras passaram pelo crivo analítico.

Do ponto de vista historiográfico, as análises mostram que os avanços qualitativos das obras didáticas em história sofreram uma considerável modificação positiva, não só em termos e aspectos teóricos e metodológicos referentes à história, mas também à cautelas muito atribuladas à prática do ensino de história e seus aspectos políticos interligados com noções de democracia, liberdade e alteridade.

Ainda que o processo de aperfeiçoamento dos critérios e procedimentos de avaliação seja bastante recente, a relação de continuidade dessa política por quase uma década teve efeitos incontestáveis na forma e no conteúdo do livro didático brasileiro. Na área de História é patente a transformação: de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos, para um quadro em que predominam cuidados evidentes, por parte de autores e editores, em relação aos critérios de exclusão de uma obra didática. (MIRANDA; DE LUCA, 2004, p. 127).

O ensino de história não pode, de maneira alguma, ser resumido ao livro didático de história. Todavia, parece óbvio que ele é um importante elemento historiográfico portador de discurso para uma demanda gigantesca que é a comunidade escolar de um país igualmente grande e culturalmente plural como o Brasil. Não é o único passo que precisa ser dado no que se refere ao ensino, mas é um dos infinitos passos que mesmo de maneira cambaleante damos à frente. Nas trincheiras do debate sobre a qualidade educacional, mexer-se é quase sempre mais interessante e construtivo que a inércia e o silêncio.

A questão fundamental da qualidade do livro didático é seu auxílio qualitativo na prática de ensinar e aprender história, o livro didático é um dos instrumentos de trabalho de quem tomou como missão esse ofício, assim como também por quem está submetido ao ensino de história escolar.

Se fossemos fazer uma comparação com outros campos profissionais, um engenheiro ao projetar uma obra, para instrumentalizar o seu conhecimento, precisa de ferramentas auxiliares para que seu trabalho seja mais dotado de qualidade. Um médico, para saber a pressão arterial de seu paciente, precisa de um equipamento minimamente confiável que lhe garanta uma medição correta para não diagnosticar incorretamente e prescrever um tratamento equivocado. O mesmo vale ao ensino de história: a busca incessante por maneiras que nos auxiliem a melhorar a aprendizagem histórica é não só legítima como também necessária. Afinal de contas, ironicamente, a história parece ser ainda necessária às sociedades contemporâneas assim como a medicina e a engenharia<sup>3</sup>.

Obviamente, o livro didático de história é apenas um dos diversos produtos culturais que tematizam sobre história e não o único. O livro didático de história é elaborado de acordo com uma dinâmica que atende basicamente às necessidades e objetivos do ensino de história escolar, mas esse material atua concomitantemente com diversos produtos culturais que também tematizam sobre assuntos que são considerados “históricos”.

Em tempos de franca interação cultural e também de grande produção da cultura de massa, tornou-se cada vez mais habitual filmes, séries, jogos virtuais, sites especializados e até canais de televisão cuja proposta é justamente

---

<sup>3</sup> Ver CERRI, Luís Fernando. O historiador na reflexão didática. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 27-47, jan./jun. 2013. Texto que aponta para discussões sobre a necessidade social da história e o ofício do historiador/professor como profissional da história.

especializar a produção de seus conteúdos em recortes sobre a história. Isso sem contar valores que influenciam na percepção sobre o passado mais ligados, por exemplo, à família e religião. Principalmente sobre experiências históricas mais recentes cujas memórias ainda se encontram muito movediças e são levadas à discussão pública e também política.

Por sua vez, histórias do passado mais recente, apoiadas quase que apenas em operações da memória, atingem uma circulação extra disciplinar que se estende à esfera pública comunicacional, à política, e ocasionalmente, recebem o impulso do Estado. (SARLO, 2007, p. 11).

A diferença fundamental entre todos esses tipos de produção em relação com a história escolar, da qual o livro didático de história é um importante elemento, reside não só nos parâmetros de historicidade de cada uma, mas também nos objetivos que cada uma, a priori, projeta sobre seu impacto na vida social como explicação sobre o passado.

Enquanto a História de circulação massiva está mais preocupada em construir uma síntese reduzindo o número de hipóteses de modo a produzir um passado mais simples e possível de ser amplamente compartilhado, a história acadêmica, hoje, está mais interessada em multiplicar as hipóteses, ampliando o campo de possibilidades. (ROCHA, 2009, p.15).

Jörn Rüsen defende um ponto de vista deveras interessante sobre a relação entre a ciência história e suas funções programáticas. Para ele, a racionalidade da ciência histórica deve ser a principal referência normativa no que diz respeito a compreender mais complexamente a experiência humana no tempo. (RÜSEN, 2010). Nessa condição, os atuais estágios do conhecimento da ciência histórica são os pontos referenciais sobre o pensamento histórico entendido de forma paradigmática, ou seja, abertos a possibilidade de rediscussão e reelaboração de acordo com os diálogos e critérios partilhados pela própria ciência.

Na medida em que são conscientes de que o saber histórico tem, e até que ponto uma função de orientação cultural na vida de sua sociedade e que o cumprimento dessa função é em si mesmo um exercício do trabalho histórico científico profissional (facilitado por meio da heurística da investigação), esta não pode deixá-los indiferentes sobre qual aplicação se faz dos conhecimentos históricos nos livros didáticos de história. (RÜSEN, 2010, p. 109).



Como já citado, para compreender a ciência como um dos pilares normativos da prática do ensino de história, é necessária uma nova percepção do conceito e da operacionalização científica não como um processo final, mas como uma inter-relação de conhecimento possível entre campos diferentes.

São essas premissas que devem ser levadas em consideração quando nos perguntamos porque analisar livros didáticos de história: pois ele é o nosso instrumento de trabalho, um dos mais importantes do ensino de história escolar e que “a verdadeira finalidade de um livro de história: tornar possível, impulsionar e favorecer a aprendizagem da história.” (RÜSEN, 2010, p. 112).

Pode-se dizer que a avaliação de livros didáticos a partir de critérios paradigmáticos da racionalidade científica visa favorecer a aprendizagem histórica e auxiliar a construir com maior complexidade o instrumentário do qual os sujeitos analisam e se percebem na experiência temporal. “O livro didático deve sugerir um tratamento interpretativo da experiência histórica que corresponda aos princípios metodológicos mais importantes do pensamento histórico produzidos pela história como ciência especializada.” (RÜSEN, 2010, p. 123).

Essa concepção que toma como referência a ciência da história e seus atuais paradigmas do conhecimento parece ser compartilhada por outros autores do campo, no que diz respeito a produção de materiais didáticos.

[...] o conhecimento produzido pelos historiadores será sempre o ponto de referência para os autores de livros didáticos. Assim, é importante verificar se a coleção, na exposição dos conteúdos específicos da área de História, está em sintonia com as metodologias próprias da disciplina histórica. (BEZERRA; DE LUCA 2006, p. 36).

Nesse sentido, o *Guia do PNL D 2014* afirma que a importância em avaliar livros didáticos está justamente no potencial qualitativo de sua utilização.

Os livros didáticos são instrumentos empregados em situação de ensino e aprendizagem. Como recursos didáticos, devem ser também submetidos a um processo de avaliação [...]. Por esses motivos, portanto, os livros didáticos de História são avaliados. Eles não podem comprometer as ações de ensinar e aprender em virtude de incorreções pedagógicas, historiográficas, de valores contrários aos estabelecidos pela legislação brasileira, ou, ainda, por problemas relacionados com sua materialidade. (PNLD, 2014, p.11-12).

Mesmo sabendo que o fenômeno do ensino de história é campo de intenso movimento de vários sujeitos, instituições, discursos e saberes; o PNL D é um

avanço não só como política pública (que leva em consideração os paradigmas científicos de conhecimento), mas também do próprio esforço em atribuir ao saber histórico escolar um leque de possibilidades mais extenso qualitativamente e seguro conceitualmente. Isso parece ser um passo importante, mesmo que pequeno diante de todas os elementos do campo da educação, um passo é sempre um passo.

### 1.3 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NOS COLÉGIOS MILITARES

O livro *História do Brasil Império e República* é o livro didático de história constante na lista de materiais destinado aos alunos do 7º ano que frequentam os colégios militares. Sob a autoria tripla de Aldo Demerval Rio Branco Fernandes, Neide Annarumma e Wilma Ramos de Pinho Barreto, esse material faz parte da *Coleção Trompowsky*, uma coletânea específica de livros didáticos da disciplina de história e geografia para serem utilizados nos colégios militares.

Essa coleção é organizada e publicada pela BIBLIEX – Biblioteca do Exército, uma instituição vinculada diretamente ao Exército Brasileiro e que possui como missão “contribuir para o provimento, a edição e a difusão de meios bibliográficos, de informações necessárias ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da cultura profissional-militar e geral do público interno e externo.”<sup>4</sup> Pode-se verificar a existência da preocupação do Exército Brasileiro em fomentar um organismo próprio de editoria e difusão de obras literárias de acordo com os princípios secularizados como fundamentais ao que a própria instituição chama de “desenvolvimento e aperfeiçoamento da cultura profissional-militar”.

Essa conjuntura está inserida dentro de uma perspectiva da qual a gerência mínima de escolher e fomentar a publicação de obras literárias é, sobretudo, uma relação de poder na qual todos os agentes participantes do processo de “nascimento de um livro” são, de certa forma, agentes de construção de sentidos e intenções.

[...] há uma pluralidade de intervenções implicadas na publicação dos textos. Os autores não escrevem livros, nem mesmo os próprios. Os livros manuscritos ou impressos são sempre o resultado de múltiplas operações que supõe decisões, técnicas e competências muito diversas. (CHARTIER, 1999, p.11).

---

<sup>4</sup> Sítio oficial da BIBLIEX <<http://www.bibliex.ensino.eb.br/?Token=NQ==414014>>. Acessado em 19 de novembro de 2015.

A existência da BIBLIEX como braço do Exército Brasileiro responsável pelo respaldo intelectual e literário da instituição é uma evidência desse fenômeno no qual a produção e gerenciamento de obras literárias não são explicadas por si, mas dentro de uma lógica de significados. (CHARTIER, 1999).

A *Coleção Trompowsky* oferece materiais didáticos, no caso da disciplina de história, para todos os anos do ciclo correspondente ao ensino fundamental (6º ano até o 9º ano) e também para o ciclo do ensino médio<sup>5</sup>.

Os colégios militares são estabelecimentos de ensino sob a responsabilidade do Exército Brasileiro, que contam atualmente com 12 unidades espalhadas por cidades brasileiras: Porto Alegre e Santa Maria (RS), Curitiba (PR), Campo Grande (MS), Juiz de Fora e Belo Horizonte (MG), Rio de Janeiro (RJ), Brasília (DF), Salvador (BA), Fortaleza (CE), Recife (PE) e Manaus (AM). Todas essas unidades fazem parte do SCMB – Sistema Colégio Militar do Brasil. Em todas as unidades do SCMB são ofertadas vagas do ensino fundamental e médio para crianças e adolescentes.

Na hierarquia institucional do Exército Brasileiro, os colégios militares estão condicionados à DEPA – Departamento de Ensino Preparatório e Assistencial<sup>6</sup>, uma divisão interna particularmente interessada em questões referentes à educação dentro das estruturas que atendem às necessidades militares. Essa necessidade de controle interno da educação aos parâmetros militares fica explícita no texto expositivo que trata como “missão” da DEPA: “Planejar, coordenar, controlar e supervisionar o processo ensino-aprendizagem nos Colégios Militares”<sup>7</sup>.

Atualmente existem duas maneiras de ingresso de crianças e adolescentes em uma das unidades do Sistema Colégio Militar: a primeira maneira é pela condição de filho ou filha dependente de militar de carreira, as vagas são primeiramente preenchidas por essa categoria. As vagas restantes que não são ocupadas por dependentes de militares são disponibilizadas para concurso seletivo, com ingresso nos anos iniciais do ensino fundamental (6º ano) e ensino médio (1ª série).

---

<sup>5</sup> Catálogo geral da Coleção Trompowsky. Disponível em <<http://www.bibliex.ensino.eb.br/?Token=MQ==784902&col=MTM=262600>> Acessado em 15 de setembro de 2015.

<sup>6</sup> Criada pelo Decreto nº 71.823, de 7 de fevereiro de 1973.

<sup>7</sup> Disponível em <[http://www.depa.ensino.eb.br/pag\\_missao.htm](http://www.depa.ensino.eb.br/pag_missao.htm)> Acessado em 13 de maio de 2015.

Toda essa estrutura de ensino gerenciada pelo Exército Brasileiro é regulamentada pela LDB -Lei de Diretrizes de Base da Educação de 1996 que garante legislação específica ao ensino coordenado pelo poder militar diante de suas necessidades próprias. “O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.” (BRASIL, 1996). O conjunto de legislação específica ao qual se refere a LDB está disposto na Lei 9.786/1999 que discorre sobre as disposições do ensino do Exército Brasileiro.

Nesse quadro complexo de hierarquias e legislações situamos o nosso problema relativo ao ensino de história nos colégios militares. Em 2010 o livro didático *História do Brasil Império e República* foi ponto de debate público de sujeitos e instituições, em função de sua abordagem a respeito do regime militar da segunda metade do século XX no Brasil. O livro de história utilizado nos colégios militares estaria “louvando a ditadura”<sup>8</sup>. Desde então, vários veículos de comunicação, ligados à imprensa mais tradicional e também espaços midiáticos alternativos, deram alguma repercussão e publicidade ao caso.

O exemplar disponível para essa pesquisa corresponde ao livro *História do Brasil Império e República*, 6ª edição, do ano de 2012. Como avaliar através de critérios mais sólidos a composição das obras citadas, diante a peculiaridade do livro didático? Para isso, utilizamos de algumas orientações elaboradas pelo Guia do Livro Didático de 2014, elaborado pelo PNLD do mesmo ano, que avaliou coleções destinadas ao ensino fundamental que submeteram seus materiais ao programa naquele ano.

Como já explicitado anteriormente, os critérios estipulados pelo PNLD estão muito próximos dos parâmetros mais atuais e contemporâneos da composição geral necessária à qualidade de um livro didático de história. Para esse trabalho, a conexão com algum desses critérios serve como base para que se possa ter uma condição minimamente justa de se colocar o livro didático em questão, numa posição equivalente a outras obras didáticas que são avaliadas pela principal política pública referente aos livros didáticos no Brasil<sup>9</sup>. Segundo o Guia de Livros Didáticos

---

<sup>8</sup> Foi essa expressão utilizada por Ana Pinheiro no jornal *Folha de São Paulo* em matéria “O livro do exército que ensina a louvar a ditadura”. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1306201018.htm>> Acessado em 15 de setembro de 2015.

<sup>9</sup> Optou-se metodologicamente pela síntese dos critérios de avaliação dispostas no Guia de Livros Didáticos e não pela Ficha de Avaliação na íntegra, por se tratar de apenas um volume específico.

de 2014, os critérios avaliativos dividem-se basicamente em “gerais” (diretrizes sobre a legislação e parâmetros técnicos) e “específicos” (critérios condizentes com a área de história), conforme tabela a seguir:

1. Uso do conhecimento atualizado nas áreas de História e Pedagogia;
2. anúncio da função social da história e dos pressupostos teórico-metodológicos veiculados pela coleção;
3. estímulo ao conhecimento da historicidade das experiências sociais;
4. desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes na construção da cidadania;
5. emprego de texto iconográfico no desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação, considerando sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico;
6. isenção de anacronismos e voluntarismos.

Quadro 1 - Critérios específicos de avaliação – PNLD 2014 (História). Fonte: O autor, 2016.

São esses os seis pontos fundamentais que as obras didáticas devem atender para serem qualificadas pelo Programa Nacional do Livro Didático, são esses também os critérios que a análise a seguir pretende submeter ao livro didático *História do Brasil Império e República*, aliado ao diálogo com uma bibliografia mais atualizada sobre os recortes temporais explicitados no material didático. Portanto, as conjunturas apresentadas remontam a necessidade qualitativa do livro didático de história na condição de material deveras importante na prática do ensino de história atualmente.

Não se trata de uma tarefa resumida em um exercício que resulta num crivo de julgamento sobre a qualidade ou não do material como adverte Mukanata (2007) que crítica as análises de livros didáticos como mero exercício acadêmico. Trata-se de entender esse material usado nos colégios militares como um expoente de um fenômeno que envolve tradições, conflitos e disputas não só pelo poder de falar sobre o passado, mas tão igualmente sobre o presente. Todas essas variáveis atuam imbricadas e se expressam de muitas maneiras, entre as quais o livro didático de história usado nos colégios militares é apenas uma delas.

#### 1.4 UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO *HISTÓRIA DO BRASIL IMPÉRIO E REPÚBLICA*

### 1.4.1 A invenção do Brasil

O livro didático *História do Brasil Império e República* possui 238 páginas e o caderno de atividades contém 109 páginas. A proposta curricular programática do livro é de construir uma abordagem sobre a história do Brasil desde o período das *Regências* até as características do *Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010)*.<sup>10</sup> O *Caderno de Atividades* é um material complementar com exercícios referentes aos assuntos tratados no volume principal.

De início, existem diferenças estéticas e de formatação do livro que chamam atenção pela diferença em relação a maioria dos livros didáticos mais comumente utilizados aprovados pelo PNLD. Além dos capítulos, existe nas páginas finais uma sessão ilustrativa sobre as *bandeiras nacionais* com diversas bandeiras acompanhadas de textos explicativos.



Figura 1 – Bandeiras “nacionais” 1      Figura 2 – Bandeiras “nacionais” 2  
 Fonte: Reprodução *História do Brasil Império e República*, p.225 e p.226, respectivamente.

Nessa parte, existem bandeiras diversas que vão desde a bandeira da *Ordem de Cristo* e da *Bandeira Real do Século XVII* até bandeiras do Brasil pós-independência, inclusive a atual bandeira nacional. No entanto, há uma questão problemática em relação à exposição dessas bandeiras, uma vez que todas elas são

<sup>10</sup> Ver em anexos a relação completa do sumário do livro *História do Brasil Império e República*.

colocadas como “bandeiras nacionais”. Em um dos textos que acompanham as representações das bandeiras destaca-se que:

O Pavilhão Nacional evoca um passado de sacrifícios e de glórias, aqui chegou conduzido pelos nossos descobridores, desenhado nas velas das embarcações, lançadas ao mar com audácia por homens que carregavam na bagagem da aventura as bases de nossa cultura: o catecismo, as Ordenações do Reino e a língua comum. (p.225)<sup>11</sup>.

Existe um sério problema referente à construção e historicidade do conceito de nação presente nessa ocasião, dá-se a ideia que o “pavilhão nacional” existe antes mesmo da própria noção de “Brasil” existir de acordo com sua condição de estado-nação, que definitivamente não é possível historicamente nos primeiros anos de colonização portuguesa. Além disso, reduz drasticamente as possibilidades de elementos constituidores de uma suposta “identidade nacional” baseada apenas em elementos da cultura e da colonização lusitana: a língua e a religião católica.

A história nessas condições não dá conta minimamente dos conflitos étnicos, culturais e das mais diversas naturezas que eclodiram ao longo da colonização e a formação do estado brasileiro. E mais, essa história sem conflitos encontra no “Pavilhão Nacional” (mesmo que várias das bandeiras apresentadas não sejam propriamente um símbolo do estado brasileiro) a síntese de todos os engendramentos que constituem a nação e da própria identidade nacional, entendida de forma unívoca e condicionada a quase nenhum exercício crítico com símbolos nacionais. A bandeira passa a representar a “gloriosa história da nação” e estabelecer um ritual com os sujeitos pretensos a essa identidade, através da construção de uma tradição inventada, fenômeno muito frequentemente verificável na construção de identidades nacionais.

[...] grande parte dos constituintes subjetivos da “nação” moderna consiste de tais construções, estando associada a símbolos adequados e, em geral, bastante recentes ou a um discurso elaborado a propósito (tal como o da “história nacional”), que o fenômeno nacional não pode ser adequadamente investigado sem dar-se a atenção devida à “invenção das tradições”. (HOBSBAWM, 1984, p. 23).

---

<sup>11</sup> As páginas referentes ao livro didático serão colocadas diretamente para diferenciar das citações do texto.

Em outro trecho, o texto faz praticamente um apelo ao leitor sobre as atitudes e tarefas que devem ser tomadas perante o símbolo da bandeira nacional, tida como referência máxima da “brasilidade”:

Contemplá-la [a bandeira] hasteada na imensidão brasileira, observá-la referenciada em uma solenidade cívica ou traduzida no entusiasmo da juventude que aprende ao despertar para o civismo, nos faz entender, sobretudo, a indivisível brasilidade dessa terra. [...] A bandeira é, portanto, um símbolo nacional que evoca um passado de sacrifícios e de glórias. Honrá-las e amá-las é dever de todos os brasileiros. (p.227).

A utilização de recursos que apelam ao sentimento nacional como aspecto fundamental a ser ensinado continua acompanhando uma narrativa histórica que trabalha o conceito de “Pátria” num enredo nitidamente anacrônico. A narrativa aglutina em uma linha cronológica a noção de “Pátria”, conjunturas e relações sociais e políticas muito heterógenas e complexas, que não são contempladas, nem de longe, pela abordagem disposta no livro.

As bandeiras inspiram os grandes vultos de nossa Pátria e testemunharam o processo de colonização, a expulsão dos invasores estrangeiros, a expansão territorial, a obra e consolidação do Império, a abolição do trabalho servil, a pacificação dos movimentos sediciosos, a transição do regime monárquico para a República e a criação de um Brasil do tamanho de nossos sonhos. (p.226).

Se o livro didático é um recurso que expõe uma representação narrativa do passado das sociedades, os trechos que foram citados representam um significativo problema das orientações históricas que potencialmente podem ser construídas a partir desse material. Essa historiografia de exaltação da nação e de redução de todas as dinâmicas de historicidade, além de bastante ultrapassada pelo conhecimento mais contemporâneo relativo à produção mais rigorosa do conhecimento histórico, pode resultar também em orientações contemporâneas problemáticas em que a história é um palco onde poucos sujeitos atuam de fato. Um panorama interessante dos problemas que esse conjunto de discursos pode desdobrar ao ensino de história, pode ser pensado na conciliação de uma história rígida e de poucos sujeitos com um projeto político de nação entendido como um valor quase que espiritual.

Ao falar do sentimento nativista, do estrangeiro explorador, da unificação nacional além e acima das desavenças eventuais, passa-se ao aluno uma



visão de mundo que tem a ver com o seu presente e não com o passado supostamente narrado com objetividade. Integra-se ao aluno numa corrente secular de pertinência e identidade que inclui ao mesmo tempo a luta contra os holandeses em Guararapes, contra os italianos e argentinos no futebol, contra os adversários de nossos pilotos nos circuitos automobilísticos, e contra os inimigos eternos que, com “ideologias políticas”, pretendem solapar a unidade nacional. Que essa pretensa unidade seja construída por pessoas tão diferentes social, cultural, e economicamente parece não importar. O mito da união nacional, do sentimento de brasilidade, destilado em doses históricas, homeopáticas, não admite revisão na biografia dos heróis, nos monumentos de solidariedade nacional, na história dos que fizeram o país do jeito que ele está: forte e unificado. (PINSKY, 2009, p. 16).

Basicamente, a nação é abordada como um valor moral e não como um conceito tramado a partir das relações históricas e conseqüentemente todos os seus pormenores. O ensino de história nas escolas e particularmente os manuais didáticos, já serviram em outras temporalidades como instrumento de construção de nacionalismo e do sentimento patriótico, tidos como essenciais a serem valorizados e exaltados.

O material escolar tem sido, de fato, um dos grandes responsáveis pela permanência de discursos fundadores da nacionalidade, principalmente os livros didáticos, através dos quais é possível perceber as relações entre política, cultura e educação. O ensino de história marcado por características consolidou-se na primeira metade do século XX, por meio de programas oficiais de ensino e da produção de vasto material escolar. (FONSECA, 2009, p.117).

Os heróis surgem exatamente dessa demanda, geralmente são eles os sujeitos forjados em um jogo de disputas de memórias, que carregam moralmente a carga valorativa do patriotismo e do civismo tidos como noções indispensáveis.

#### 1.4.2 A guerra dos heróis

Para o livro didático *História do Brasil Império e República*, o protagonismo da história é dos militares, dos seus feitos e atos de suposta astúcia e coragem. Quando analisamos, por exemplo, o capítulo que se refere à Guerra da Tríplice Aliança encontramos em momentos da narrativa a atribuição direta da ação militar entendida como uma questão de posicionamento moral, de maneira determinante na condução do enredo histórico, ainda mais se pensarmos que esses desdobramentos estão na gênese do interesse e função de qualquer organização de um exército militar: a guerra, momento efetivo da função prática das forças armadas.

Existe no livro didático, portanto, uma supervalorização das táticas militares, vitórias e estratégias de guerra que supostamente foram utilizadas durante o conflito entre a Tríplice Aliança e as tropas paraguaias.

Os chefes militares brasileiros de maior projeção nesse período foram os vencedores do Tuiuti (24 de maio de 1866), a maior batalha campal ocorrida no continente sul-americano. Marechal Luiz Osório, comandante brasileiro; Brigadeiro Antônio de Sampaio, morto na batalha, e o Tenente-Coronel Emílio Mallet, que comandava a artilharia. Na batalha, ao tentarem impedir o avanço aliado, os paraguaios atacaram uma posição defensiva preparada, sofrendo a decisiva derrota da guerra, com 12 mil baixas. [...] O Exército aliado precisava de reorganização. De outubro de 1866 até julho de 1867, as forças brasileiras foram reorganizadas por Caxias, que procurou organizar o recebimento de esforços, munições e fardamento, reforçar as condições de higiene e saúde, pois epidemias de cólera e outras doenças atingiam os exércitos de campanha. Depois disso, Caxias comandou a ofensiva de Humaitá, evitando um ataque direto. O movimento, em conjunto, da Marinha Brasileira isolava a fortaleza. Foi a Passagem de Humaitá, em fevereiro de 1868. Seus ocupantes foram obrigados a abandoná-la em julho. As forças aliadas avançaram para o norte, para última linha de defensiva paraguaia: Piquissiri. Em dezembro de 1868, com a construção de uma estrada de ferro em pleno pântano, o Exército novamente ultrapassou os paraguaios, pela margem direita do Rio Paraguai e os atacou pelo norte. Foi a chamada Dezembroada, constituída pelas Batalhas de Itororó, Avaí, Lomas Valentinas e Angostura. (p.64-65).

A descrição maciça de eventos bélicos e movimentações militares na bacia do Rio da Prata está intimamente ligada ao fato de que, para o Exército enaltecer sua própria atuação histórica na guerra é um ponto fundamental diante da proposta dos Colégios Militares em preparar os alunos para a “formação militar”. Todavia, o destaque exacerbado à condição e atuação das forças armadas acaba sobressaindo-se em relação a abordagens sociais e até mesmo políticas fundamentais para se ter condições de compreender minimamente o tecido conjuntural que desembocou em um grande conflito entre os estados do Cone-Sul. (MICELI, 1994).

O cenário de supervalorização da Guerra da Tríplice Aliança e da atuação militar das forças armadas brasileiras (entre elas o Exército), pode ser compreendido diante da própria afirmação do Exército como uma corporação mais relevante e resolutiva nas decisões políticas do país no século XIX. Paulo Martinez cita, por exemplo, essa guinada de relevância do Exército tendo como ponto chave o conflito contra o Paraguai: “Durante muitos anos o Exército foi mais fraco do que as forças paramilitares da Guerra Nacional sustentada pelos coronéis. Somente após a guerra do Paraguai o Exército ganhou alguma respeitabilidade.” (MARTINEZ, 1996, p. 72).

Nesse quadro importante de afirmação do exército se forjou também aqueles que atuaram diretamente na história, segundo a historiografia mais tradicional e também exposta no livro didático *História do Brasil Império e República: os heróis*. Principalmente Marechal Osório e Caxias, duas das figuras que ostentam representações iconográficas no capítulo, ambos ostentando medalhas e condecorações militares.



Figura 3 - Marechal Caxias

Figura 4 - Marechal Osório

Fonte: Reprodução *História do Brasil Império e República*, p.63 e p.64, respectivamente.

No caso de Caxias, as tramas da memória oficial do exército o consagraram ainda como patrono da instituição, uma vez que a data de seu aniversário é comemorada e lembrada como o “Dia do Soldado” em 25 de agosto. Ambos, também constam no Livro de Heróis Nacionais guardado no Panteão da Pátria Tancredo Neves.

As forças armadas, especialmente nesse caso o Exército brasileiro, têm contribuído significativamente na edificação de figuras tidas como heróis nacionais. (MARTINEZ, 1996). Especialmente a figura de Caxias ganhou um sentido de padrão comportamental do bom militar que exerce suas funções de maneira e de acordo com as premissas de valores do Exército<sup>12</sup>. “Caxias é, portanto, sinônimo de eficiência, dedicação e competência. Além disso, é o patrono do Exército brasileiro e

<sup>12</sup> Essa condição influenciou também a construção de uma gíria bastante conhecida no Brasil para fazer referência a uma pessoa muito correta naquilo que faz: “Diz-se de pessoa disciplinada e estudiosa.” – Dicionário Michelis Online.

seu nome está ligado à própria história dessa instituição e a sua valorização como força política.” (MICELI, 1994, p. 92). Os heróis são elaborados a partir de uma noção muito específica de construção de identidades desejáveis.

A proposta de que a guerra foi o campo de afirmação política e identitária do Exército tendo como principais sujeitos históricos os seus quadros militares, pode ainda ser mais bem atrelada quando se percebe outra peculiaridade da narrativa disposta no livro: a guerra como um episódio inevitável.

Para o Brasil, a guerra foi o único caminho encontrado para preservar a soberania territorial, garantir a livre navegação na Baía do Prata e o conseqüente acesso ao Mato Grosso. O Império soube, no momento que foi preciso, mobilizar e equipar as forças para a luta, inclusive com a criação dos batalhões de Voluntários da Pátria, em 7 de janeiro de 1865. (p.65).

Tomar um acontecimento qualquer como única possibilidade nesses termos, implica basicamente em dois problemas: o primeiro diz respeito à própria construção do conhecimento histórico que se constitui a partir de uma premissa de história cuja explicação já tem seu fim. O envolvimento do Brasil na Guerra da Tríplice Aliança, de acordo com essa historiografia, já está trilhado e condicionado à inevitabilidade. Mesmo que a narrativa do livro, chame diversas vezes a atenção para o elemento trágico que uma guerra carrega, justifica-se tudo pelo pretensível trilho imutável do qual todos os caminhos percorridos iriam, aparentemente, gerar a mesma saída: a guerra.

Outro problema que esse tipo de discurso no campo da história pode gerar diz respeito à experiência humana na atualidade. Uma guerra, talvez, signifique um dos momentos mais trágicos da condição humana. Quando se considera o conflito bélico e a matança em larga escala como única possibilidade da qual gerações passadas encontraram para resolver seus problemas, que tipo de expectativas suscitamos às novas gerações?

Esse tipo de afirmação, sem uma reflexão e abordagem mais cuidadosa, implica em problemas não só historiográficos, mas igualmente em problemas éticos às noções mais contemporâneas de cidadania e pluralismo político e cultural. A história dessa forma, cumpre uma função remediadora, cuja narrativa serve muito mais como uma justificativa da própria ação do que um convite à problematização e o estabelecimento de pontes importantes da relação passado-presente. Essa premissa plural é indispensável à prática do ensino de história, uma vez que

passados rígidos e unívocos dificultam a compreensão da realidade de maneira mais ampla.

Fatos e acontecimentos nada são além de arranjos ou montagens, mais ou menos conscientes, que podem ser demonstrados pelo fazer histórico. Desse modo, fazer história pode começar pelo que seria a inversão de um quebra-cabeças: o acontecimento pronto e acabado, que sempre compõe uma imagem que ambiciona abranger a totalidade, deve ser decomposto para denunciar aos espectadores o arbítrio de sua construção, como se alguém mostrasse à plateia os fios invisíveis que sustentam os truques do ilusionista – tão sobrenatural quanto qualquer um de nós. (MICELI, 2009, p. 45).

O mesmo trecho comenta também sobre o projeto *Voluntários da Pátria*, sem qualquer menção ao debate ainda travado na historiografia contemporânea sobre a participação efetiva de populações afro-brasileiras escravizadas nas fileiras de combate da região em litígio não só pelo Brasil, mas pelo menos em três das quatro nações envolvidas no conflito. (TORAL, 1995). Um tema potencialmente importante para discussão e relativização do suposto heroísmo patriótico que a historiografia tradicional remonta à guerra, que é ignorado pela narrativa do livro e também uma omissão significativa da identidade histórica e dos sujeitos partícipes do contexto social e política do Brasil no século XIX.

#### 1.4.3 A história do negro pelo viés da política branca

O gancho da abordagem étnica permite-nos identificar em *Brasil Império e República* problemas ainda mais nevrálgicos na maneira com que a narrativa histórica é articulada quando se propõe abordar o papel de identidades afro-brasileiras historicamente. Nesse ponto, torna-se até pedante salientar os diálogos já bem estruturados que apontam na relação direta entre as representações do passado através de narrativas históricas e a construção de identidades sociais que se constroem no presente.

No Brasil, a Lei nº 10.639, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva no ano de 2003, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Como política pública, a diretriz estabeleceu novos parâmetros e orientações curriculares para o ensino da história, apontando para a necessidade de

abrangência de identidades históricas fundamentalmente componentes daquilo que genericamente atribuímos à nacionalidade brasileira e sua construção histórica.

Quanto às determinações mais específicas para o ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana, a preocupação maior é dar visibilidade à diversidade da experiência negra antes e após a diáspora, principalmente no Brasil. Em vez de mera substituição de etnocentrismo europeu pelo africano, propõe-se ampliar as balizas dos currículos escolares para a diversidade brasileira. Daí a orientação para que o ensino de história do Brasil não dê destaque aos negros e seus descendentes somente no tempo da escravidão e do ponto de vista da submissão. (ABREU; DANTAS; MATTOS, 2009, p.189).

Quando se trata historicamente da negritude como condicionada exclusivamente à condição da escravidão, renega-se de maneira muito taxativa o papel de inúmeras identidades históricas que foram forjadas ao longo da história do Brasil. Primeiramente, existem sujeitos históricos antes mesmo da condição do cativo, que não podem ser ofuscados diante do estigma cristalizante da escravidão.

A proposta que aqui se apresenta não é deixar de abordar historiograficamente nos livros didáticos o peso do trabalho escravo inserido na lógica que perpassou a colonização e a construção da nação. Essas marcas da escravidão apresentam cicatrizes morais e políticas ainda muito recentes no contexto contemporâneo da sociedade brasileira. No entanto, abrir esse leque de possibilidades históricas dos mais diversos engendramentos intra-sujeitos, como também de discursos, práticas e representações das quais as identidades afrodescendentes foram tecidas, na verdade, é ter uma grande oportunidade de abrir o passado histórico como um campo de descobertas e não como um fim legitimador.

Presume-se que um livro didático de história mais conectado com as atuais premissas do conhecimento histórico tateie como um instrumento facilitador desse processo que a narrativa histórica seja articulada de tal modo, que auxilie a pensar identidades históricas (como nesse caso da negritude no Brasil) como processos abertos e que podem ser olhados por perspectivas mais complexas e mais empolgantes que os estereótipos mais tradicionais<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> O Guia de Livros Didáticos do PNLD 2014 deixa claro que “A avaliação do MEC também faz cumprir uma série de leis que determina a inclusão nos currículos e nos materiais didáticos de alguns temas considerados obrigatórios. São exemplos desses dispositivos a história e a cultura dos africanos, afrodescendentes e indígenas, o respeito aos direitos das crianças, adolescentes e idosos,

Quando se toma esses referenciais importantes sobre a construção de um saber didático em relação à identidade afrodescendente diante dos textos e imagens dispostos em *Brasil Império e República* a discrepância é abissal, pois nunca é demais ressaltar, o material didático em questão é utilizado em salas de aula atualmente por uma parcela de professores e jovens que estão inseridos nos colégios militares. Não é o caso de um “material didático de época”, mas sim de um material didático com o qual jovens se orientam atualmente.

Ao meio de um capítulo sobre o Brasil durante o *II Reinado* o livro traz um tópico intitulado *A questão social no Segundo Reinado* que basicamente pretende cumprir as discussões e abordagens sobre a condição afrodescendente durante o século XIX. O que se vê na narrativa é uma opção historiográfica que coloca o negro como um apêndice de uma história político-econômica assumidamente branca e etnocêntrica. Um exemplo claro dessa situação é um trecho que pretende iniciar um panorama sobre a condição escrava:

A escravidão foi, ao longo dos tempos, uma relação de supremacia e domínio e estava contida e regulamentada tanto nos códigos tribais como nas normas jurídicas das grandes civilizações. Depois de um período de desuso nos tempos medievais, a mão-de-obra escrava voltou a ser usada na era moderna, e as potências europeias a utilizaram em suas colônias. (p.41).

O texto, na pretensão de explicar a condição da escravidão historicamente, mistura temporalidades e recortes muito abrangentes, e mais, toma a medida clássica europeia como parâmetro das relações de escravidão no mundo, uma vez que afirma categoricamente “depois de um período de desuso nos tempos medievais”. E as outras sociedades? E os povos no continente africano? E as populações ameríndias? A narrativa segue num jogo de relações quase que exclusivamente econômicas, não abrindo possibilidade de compreensão das relações socioculturais dos sujeitos mesmo dentro do quadro escravocrata do qual sabidamente o Brasil estava inserido no século XIX.

O conteúdo do texto que se alonga por quase quatro páginas reafirma a discussão clássica sobre as pressões da Inglaterra desejosa pelo fim da escravidão no Brasil e pelas leis tradicionais elaboradas no século XIX: Lei Eusébio de Queiróz,

Ventre Livre, Sexagenários e finalmente a Lei Áurea, apresentada da seguinte maneira:

No início de 1888, São Paulo se colocou à frente da abolição e libertou, em numerosos municípios, grande número de escravos. A adesão dos paulistas, embora tardia, repercutiu em Minas Gerais, na Bahia, e em Pernambuco e levou à derrocada da instituição escravagista, antes mesmo da assinatura da Lei Áurea. Nos primeiros dias do mês de maio de 1888, por ordem expressa da Princesa Isabel, foi apresentado um projeto que, aprovado pela Câmara dos Deputados e pelo Congresso, livrou o Brasil da desonra de escravizar homens. (p.46).

Basicamente, o fim da escravidão é exclusivamente o desfecho de uma vontade branca e com participação decisiva igualmente branca. A crítica aqui não pode ser assentada na desvalorização do *13 de maio*, mas sim do silêncio estrondoso em relação as formas de resistência e da multiplicidade de sujeitos e identidades negras possíveis no século XIX. Além do mais, o texto dessa forma incorre num voluntarismo gritante ao atribuir a assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel como se fosse uma questão moral fora do círculo social da época.

Os voluntarismos são perceptíveis em quase todos os textos relativos à questão da escravidão no século XIX, uma obra branca sobre uma população negra. Um esforço narrativo em deixar claro que a escravidão e seus processos históricos foram deteriorados a partir de relações políticas das quais o negro parece não participar em momento algum de forma mais decisiva, nem ao menos resistir, conseguir sua alforria, negociar, ou até mesmo viver.

Em 1871, Visconde de Rio Branco, por meio da Lei do Ventre Livre, emancipou as crianças recém-nascidas de mulheres escravas. Essa lei já parecia a tão esperada solução para o término da instituição escravagista, de forma lenta e gradual, mas o projeto apresentado na Câmara dos Deputados era muito complexo e tinha como finalidade definir um processo que conduzisse ao trabalho assalariado, sem trazer irreparáveis prejuízos para a economia e a estabilidade do Império. A Lei do Ventre Livre foi aprovada durante a vigência de um Gabinete Conservador, presidido por Visconde de Rio Branco; e a Lei Rio Branco, conforme foi chamada, legislava ainda sobre a libertação dos escravos de propriedade do Estado e a assistência que os senhores dos cativos deveriam dar aos escravos recém-nascidos, até que completassem oito anos. (p.70).

As ilustrações que acompanham os textos escritos contribuem substancialmente no reforço dessa visão do negro apenas na condição de mão-de-obra escrava e/ou pouco contribuem na problematização e na complexidade das abordagens acerca do período histórico.



A criação do estereótipo do negro apenas na condição servil é perceptível na dinâmica texto-imagem e que pouco acrescenta em uma visão mais ampla do processo histórico repleto de tensões, conflitos e resistências elementares ao entendimento não só histórico, mas também político do papel fundamental afrodescendente na formação da sociedade brasileira.

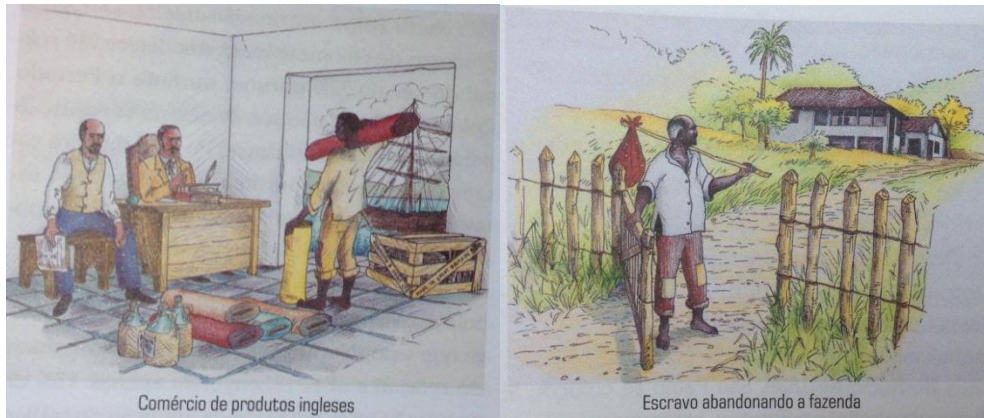


Figura 5 – Comércio de produtos ingleses      Figura 6 – Escravo abandonando a fazenda  
 Fonte: Reprodução *História do Brasil Império e República*, p.42.

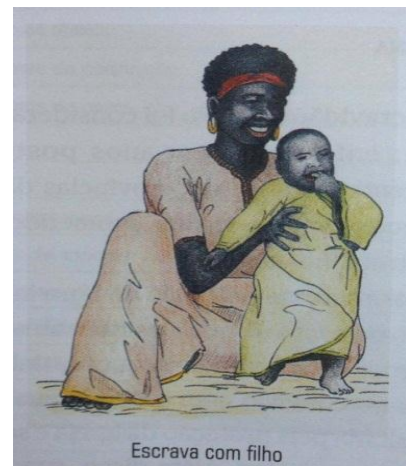
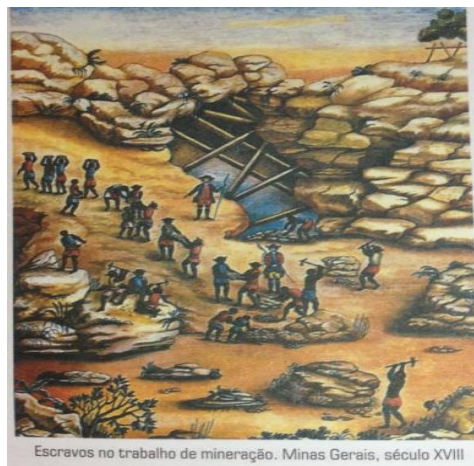


Figura 7 – Escravo no trabalho de mineração      Figura 8 – Escrava com filho  
 Fonte: Reprodução *História do Brasil Império e República*, p. 41 e p. 45, respectivamente.

#### 1.4.4 A revolução de 1964

O caso mais emblemático e que de certa forma foi o conflito gerador do interesse dessa pesquisa, sem dúvidas, é a forma com que o contexto da ditadura militar instaurada no Brasil em 1964 é trazido à narrativa didática do livro *História do Brasil Império e República*. Confesso que todas as outras problemáticas levantadas até aqui sobre outros períodos históricos e como foram construídos no livro didático,

foram observações secundárias em relação à atenção que a narrativa sobre a ditadura militar recebeu.

Faço questão de afirmar com exatidão essa importante parte do trabalho, não como forma de dizer que do ponto de vista qualitativo, esse ou aquele tema histórico tem maior ou menor importância. Seria um juízo bastante equivocadamente, metodologicamente e de uma presunção absurda. Digo isso, no entanto, para reafirmar que a confecção desse trabalho também tem a sua história e suas particularidades que passam diretamente por experiências vividas e sentidas pelo pesquisador. Desse modo, não posso deixar de esclarecer ao leitor, meu interesse não só de pesquisa científica, mas também uma motivação política que faz o estudo sobre a ditadura militar me parecer tão fascinante.

Esse interesse pode ser explicado por diversos fatores: lembro-me claramente da maneira fantástica com que um dos meus professores de história durante o ensino médio ensinava sobre o período, e mais, que aquele período atentava diretamente contra uma das coisas mais importantes da condição humana, mesmo que num plano idealizado: a liberdade. Foi com ele, Professor Aparício, que escutei pela primeira vez o nome de Vladimir Herzog, Rubens Paiva e Carlos Lamarca. Não foi por acaso que hoje quando penso o porquê me tornei e ainda me torno diariamente um professor de história, tenho em mente que essa experiência de uma aula de história na escola me convenceu e me fascinou.

Pensar em uma experiência histórica que conflitava diretamente no passado recente da sociedade brasileira com alguns conceitos que se tornaram pilares de minha trajetória pessoal, adquiriu um sentido muito forte na constituição de minha identidade. Talvez todo esse cenário ajude a entender os motivos que faz com que as observações feitas sobre a forma que o livro aborda a ditadura militar seja explicitamente mais detalhada e relevante nesse trabalho.

No primeiro ano como aluno do Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Estadual de Ponta Grossa em 2014, coincidiu com os 50 anos do golpe militar de 1964. Tanto no campo específico da academia, quanto na produção de revistas, documentários, reportagens, eventos públicos... No ano de 2014 o debate sobre questões referentes à ditadura militar ganhou ainda mais força e notoriedade. No meio de todo esse cenário, estava eu: tentando juntar algumas pontas sobre o ensino de história nos colégios militares a partir de um livro didático que chamava o golpe militar de 1964 de *Revolução*.

É prudente pensar que há de existir um quadro antecessor de relações políticas que possam explicar ao menos em partes a ação deliberadamente protagonista das Forças Armadas no golpe de 1964, “o golpe de 64, bem sabemos, não foi um raio em céu azul...” (TOLEDO, 2004, p. 24). Esse quadro nos remete mais precisamente ao governo de João Goulart e suas características sociais e enfrentamentos políticos muito marcantes, uma vez que a própria posse de João Goulart à presidência da república foi marcada pela acirrada disputa de poder que, em 1961, condicionou sua ascensão ao regime parlamentarista, após a renúncia de Jânio Quadros e somente a partir de 1963 e com a volta do presidencialismo a efetividade de seu governo foi levada a cabo.

A rigor, o governo de Goulart se inicia em janeiro de 1963, após a contundente derrota do regime parlamentarista. Com o apoio de amplos setores empresariais, e dos setores políticos nacionalistas e conservadores, a campanha para o retorno ao presidencialismo foi vitoriosa. A partir desse momento, Goulart deixava de desempenhar o papel que foi a ele atribuído com a implantação do parlamentarismo; deixava, pois, de ser uma autêntica “rainha da Inglaterra” que, *embora reinasse, não governava...* (TOLEDO, 2004, p.15).

Caio Navarro de Toledo assinala também o movimentado debate sindical no Brasil durante o início dos anos de 1960, além de um acalorado cenário cultural e político caracterizado de uma democracia liberal que começara a se edificar de forma mais concisa, com atuação deveras importante da CGT – Central Geral dos Trabalhadores e da organização das Ligas Camponesas, que caracterizam um quadro de acirramento da própria luta de classes no Brasil (TOLEDO, 2004), da qual João Goulart representava o ponto político de pressões distintas, tanto de liberais, quanto de setores mais à esquerda.

Em *História do Brasil Império e República* a historiografia apresentada está ancorada num discurso reconhecidamente tradicional e conservador, elaborado à luz da época como forma de caracterizar a ação política dos setores sociais que postulavam a tomada do Estado e reconheciam não só em João Goulart, mas na situação sócio-política do Brasil, um panorama pautado pela “baderna”, desordem e principalmente pela “ameaça comunista” da qual João Goulart é “acusado” de ser partidário e colaborador.

No poder, João Goulart mostrou-se cooperativo em face dos interesses do Partido Comunista, que não tinha existência legal; muitos dos seus

integrantes passaram a desenvolver intensa atividade política no movimento sindical brasileiro e nos órgãos de administração federal – em especial no Ministério do Trabalho. Durante o governo João Goulart, a inflação descontrolada, a política de reformas contrariando a constituição de 1946, a cooperação com o Presidente da República em face dos interesses do Partido Comunista (partido de existência ilegal), a infiltração do Partido Comunista em diferentes setores da Igreja Católica, das Forças Armadas e do meio estudantil e as greves políticas fomentadas provocaram, em significativa parcela da opinião pública brasileira, um clima que ensejou graves e crescentes descontentamentos com o governo do Sr. João Goulart, que desaguaram na Revolução de 1964. (p.190).

O cenário que esse tipo de historiografia remonta é de justamente criar uma justificativa plausível da qual o desenrolar do golpe de 1964 se torne legítimo. Cria-se o inimigo mesmo que ele não exista em tamanho e proporção da qual sua imagem é projetada, para que posteriormente a ação das forças armadas, apoiadas por amplos setores da sociedade brasileira, possam fazer o que de fato foi feito. Obviamente, o texto se ancora numa perspectiva tradicional e conservadora que pouco se sustenta quando analisada por critérios um pouco mais sérios da pesquisa e do trabalho metodológico da ciência histórica.

O que o livro chama de “Partido Comunista” parece englobar genericamente todos os setores mais ligados às esquerdas no Brasil, aos movimentos camponeses e sindicais, às reformas de base propostas por Goulart, todos os setores potencialmente dispostos à “subversão”, sem considerar a pluralidade e a coexistência de perspectivas sociais e políticas muito acirradas nos anos de 1960.

O golpe estancou um rico e amplo debate político, ideológico e cultural que se processava em órgãos governamentais, partidos políticos, associações de classe, entidades culturais, revistas especializadas (ou não), jornais etc. Assim, nos anos 60, conservadores, liberais, nacionalistas, socialistas e comunistas formulavam publicamente suas propostas e se mobilizavam politicamente em defesa de seus projetos sociais e econômicos. (TOLEDO, 2004, p. 18).

A construção do cenário de ameaça à ordem, da qual João Goulart parece ser figura preponderante, continua muito marcante na sequência do texto. É deveras perceptível a preocupação em deixar claro que a ação seguinte das forças armadas é consequência de uma conjuntura caótica do qual os ideais “subversivos” ganham tons de moralidade negativa, em contrapartida com a estratégia textual de valorização ética das forças armadas, como instituição capaz de agir na história e

salvar a sociedade brasileira do colapso que Goulart, os comunistas, os subversivos... estavam predispostos a concretizar.

As Forças Armadas, pela solidez de sua organização e por seu espírito democrático, haveriam de constituir o maior obstáculo às investidas subversivas. Era necessário, portanto, conquistar o seu apoio, que só seria possível dividindo-as, solapando sua unidade e afetando a hierarquia e a disciplina que lhes são peculiares. (p.191).

É o *agir* das forças armadas que norteia o conteúdo da narrativa histórica do livro. Convenhamos, não é uma tarefa simples o processo de convencimento de que interromper o processo democrático (mesmo que frágil) do qual o Brasil vivia naquele momento histórico desde 1946 foi uma ação realmente legítima. A narrativa do livro caracteriza o período *pré-golpe* sem levar em consideração as disputas de classe, os interesses políticos de instituições e sujeitos, assim como a complexidade das relações políticas globais que de alguma forma ajudam a compreender com mais exatidão a complexidade do período.

Para Carlos Fico (2004) essas articulações que resultam no Golpe de 1964 são tão importantes quanto o próprio estudo do regime militar instaurado em sequência.

O golpe de 1964 é o evento-chave para a história do Brasil recente. Dificilmente se compreenderá o país de hoje sem que se perceba o verdadeiro alcance daquele momento decisivo. Ele inaugurou um regime militar que duraria 21 anos, mas em 31 de março de 1964, quando o presidente João Goulart foi deposto, não se sabia disso: o golpe não pressupunha necessariamente uma ditadura que se seguiu. (FICO, 2004, p.7).

Tal situação impede, por exemplo, uma interpretação mais contemporânea que leva em consideração a própria radicalização mais efetiva dos setores comumente ligados ao trabalhismo e às esquerdas, em defesa das conhecidas *Reformas de Base*, adicionando mais efervescência ao processo de conflito social e político no Brasil durante o governo de Goulart, ou até mesmo a reorganização dos setores ditos como mais *conservadores* no ano de 1964, após temporária vitória política de João Goulart e o retorno do presidencialismo em 1963. (REIS, 2004).

Opta-se simplesmente a partir da construção do texto do livro didático, na construção do “vilão” que ameaça uma pretensa moral compartilhada amplamente,

quando na verdade se trata de apenas uma percepção mais comum à memória das Forças Armadas.

Dessa forma, os conhecidos movimentos que agitaram e caracterizaram os dias que antecederam o golpe militar, como o “Comício da Central do Brasil” e a “Marcha da Família com Deus e pela Liberdade”, também são descritos com a intenção de julgamento antes de qualquer análise social e política do que realmente representaram.

O *comício do dia 13 de maio* promovido pelas esquerdas na Central do Brasil, no Rio de Janeiro, pretendeu ser um momento culminante da subversão. No dia 19 de março, seis dias depois do comício da Central, em espontânea manifestação popular, reúnem-se no centro da Cidade de São Paulo mais de 500 mil pessoas para protestar contra o caos político, econômico e social em que vivia o Brasil. O movimento ficou conhecido como *Marcha da Família com Deus pela Liberdade*. Foi um espetáculo comovente no qual as mulheres brasileiras levaram a público sua participação na resistência ao movimento subversivo instalado pelo próprio Governo, com apoio das esquerdas; semelhante manifestação já ocorrera, anteriormente em Belo Horizonte, por motivos idênticos. (p.192).

Nota-se muito nitidamente uma história escrita pelo viés voluntarista do qual a moral dos participantes da *Marcha da Família com Deus pela Liberdade* agiram contra qualquer tipo de “subversão” instaurada com auxílio do governo de Goulart e amparadas politicamente pelas “esquerdas”, compreendidas de maneira bastante abrangente.

Ainda mais problemático é que os pressupostos teóricos e metodológicos que essa modalidade historiográfica disposta em *História do Brasil Império e República* não são claras para o leitor. São tomadas como verdades absolutas a partir de uma relação maniqueísta construídas através de argumentos morais. Se o cenário *pré-golpe* foi montado dentro do jogo “nós, defensores da democracia e da ordem” e “eles, subversivos baderneiros” o ato decisivo para a instauração do golpe militar de 1964 é o desembocar desse cenário caótico pré-existente: *a Revolução de 1964*:

Na noite de 30 de março, seria decidido pelas lideranças democráticas (civis e militares) o início do movimento para o dia seguinte, 31 de março de 1964. Decisivo foi o respaldo político de expressivas lideranças, como os governadores da Guanabara (Carlos Lacerda), São Paulo (Adhemar Barros) e Minas Gerais (Magalhães Pinto). Este último, a rigor, foi quem irradiou o primeiro pronunciamento, desencadeando o movimento. Sem precedentes nos anais dos levantes políticos sul-americanos, a Revolução foi levada a

efeito não por extremistas, mas por grupos moderadores e respeitadores da lei e da ordem. (p.192).

Ao optar em caracterizar o que a historiografia mais contemporânea chama de *golpe militar* como *Revolução de 1964* os sentidos históricos e políticos são substancialmente diferentes, mas possuem lógica dentro da construção da memória do regime militar e também das forças armadas. Seria no mínimo uma incoerência retórica se o governo ditatorial encabeçado e protagonizado pelas forças armadas atribuísse à própria ação política um caráter golpista, depois de ter construído uma conjuntura da qual o mesmo se coloca como “salvador da pátria”. Nesse sentido, Lucileide Costa Cardoso (2011) faz uma valorosa contribuição em compreender como o discurso da “Revolução de 1964” foi construído e celebrado pelas Forças Armadas e setores da sociedade civil contrários a “ameaça comunista”.

É preciso diferenciar conceitualmente um golpe e uma revolução, os desdobramentos históricos e jurídicos que cada termo significa e alguns posicionamentos além da própria ciência histórica. Cláudio de Cicco, professor de Teoria Geral do Direito e Teoria Geral do Estado na PUC-SP, define diferenças entre uma revolução e um golpe e seu posicionamento perante aos acontecimentos de março de 64:

Revolução é uma violenta quebra da hierarquia social e política, em uma nação, pondo abaixo o que estava no topo e em seu lugar colocando os que estavam embaixo na hierarquia social e política. [...] Já um golpe de Estado é a ruptura da ordem jurídica para substituição de elementos no governo, ou liquidação de um órgão no governo de um Estado. Mas em 64 no Brasil, creio que é pouco falar só em golpe, pois além do presidente legal João Goulart ser deposto, a ordem jurídica foi não só quebrada mas substituída por um regime de exceção, com os Atos Institucionais 1, 2, 3 e 4, e sobretudo o de nº 5.<sup>14</sup>

Na visão de Paulo Sérgio Pinheiro, coordenador de pesquisa do Núcleo de Estudos da Violência da USP, além da incompatibilidade prática de utilizar o termo “revolução” para designar o golpe de estado, as ações políticas que se sucederam com os militares no centro do poder, caminharam no sentido de estabelecer um “terrorismo de estado”.

---

<sup>14</sup> Reportagem realizada pelo Jornal do Campus – USP. “1964: Golpe ou Revolução?” – Disponível em: <<http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2011/10/1964-um-golpe-ou-uma-revolucao/>> Acessado em 14 de setembro de 2015.

O novo governo que se instala deve promover mudanças efetivas na estrutura de poder, promoção de reformas do estado, políticas que beneficiem a população antes explorada. No século 20 o requisito básico das revoluções era instalar a democracia, na qual a tomada de decisões não seria feita apenas pelos grupos que tomaram o poder. Os Atos Institucionais da ditadura militar, da mesma forma que a legislação autoritária e personalista de Getúlio Vargas no Estado Novo, a constituição de 1937, foram a mera legalização de um golpe de estado, da usurpação de um governo constitucional. O fato de se legislar profusamente não tira o caráter de golpe. Claro que o governo Castelo Branco se apresentou como uma intervenção cirúrgica para extirpar a alegada ameaça comunista. Mas a promulgação do Ato Institucional número 5 em 1968 escancarou o objetivo do movimento de 1964 com a instauração do terrorismo de estado<sup>15</sup>.

É importante ressaltar que a memória da *Revolução de 1964* foi elaborada por um jogo de discursos e práticas que procuraram legitimar o movimento iniciado em 1964 e que culminou no estabelecimento da ditadura militar. (CARDOSO, Lucileide, 2011). Não por acaso, depois de 51 anos do golpe militar o assunto ainda remonta discussões resultantes de princípios éticos, políticos e históricos, que cada setor envolvido articulou sobre o assunto. No livro *História do Brasil Império e República*, quando se opta pela nomenclatura *Revolução de 1964*, nega-se quase todos os argumentos da historiografia acadêmica sobre o período a fim de sustentar uma percepção endógena de sentidos às Forças Armadas.

A utilização do termo *Revolução de 1964* só se torna possível diante de uma distorção abissal do próprio conceito, assim como da negação de que o golpe de 1964 significou o começo de um período de limitadas liberdades civis e deliberadamente antidemocrático.

Desse modo, salvar a democracia, combater a corrupção e erradicar a subversão forjaram a plataforma que sustentava o processo de construção da memória política da 'revolução de 1964' do ponto de vista dos agentes do poder [...] Apresentam uma visão fatalista da História do Brasil, pois a perspectiva do narrador é o da vitória. Nega-se a tomada do poder como um golpe de Estado, para caracterizá-lo como revolução. As Forças Armadas apresentam-se como sujeitos do fazer, delegados do querer popular. O 'povo' desejou depor Goulart. Ao desqualificarem Goulart, qualificavam as Forças Armadas, evidenciando a oposição entre povo brasileiro e comunismo, entre 'ordem' e 'caos', e a existência ou não de revolução. A operação de conversão de um conteúdo no seu termo contraditório apresenta-se, no nível da manifestação, uma concepção de história estruturada em antagonismos: luta entre o 'vilão' e o 'herói'. Assim, mascara a existência de classes sociais e passa a 'naturalizar' o processo social, ocorrendo a afirmação e a negação de valores contraditórios: ordem versus caos. (CARDOSO, Lucileide, 2011, p. 135).

---

<sup>15</sup> Idem



Se a leitura de *História do Brasil Império e República* dificulta, até mesmo inviabiliza, a percepção de que as frágeis bases da democracia foram quebradas em 1964, o texto fica ainda mais distante das pesquisas sobre o período quando se refere aos sucessivos governos militares e suas tomadas de decisões. Todas as ações de truculência e violência do Estado (tão comuns no período) são, portanto, justificadas pela precaução em defesa da ordem estabelecida contra as investidas “subversivas”.

A explicação do texto sobre os conhecidos *atos institucionais* como também da violência por parte do Estado sobre diversos setores da sociedade brasileira ganham explicações que não fogem à ideia de *Segurança Nacional* contra as “ameaças externas” e que todas as ações das forças armadas (compreendida como uma força homogênea) foram tomadas na defesa do princípio da nacionalidade e dos anseios populares (mesmo que para isso tenha sido necessário endurecer a linha de poder) de acordo com o regime agora instaurado.

Os atos institucionais constituíram-se em atos de exceção que tiveram por finalidade submeter a Constituição em vigor, no que fosse julgado necessário, à nova ordem estabelecida pela Revolução de Março de 1964. [...] A preservação da ordem e dos princípios estabelecidos pelo Governo sofreu novas ameaças com o surgimento de uma força de guerrilha e ações terroristas. A ordem pública foi conturbada por frequentes manifestações estudantis e sistemáticas greves. [...] O ano de 1967 foi marcado pela realização de numerosos movimentos contestatórios em várias cidades brasileiras, entre algumas capitais de estados. Ocorreram, ainda, atentados terroristas praticados por diferentes organizações integrantes do Partido Comunista [...], decidiu o presidente decretar o AI 5; mas sua aplicação não terminou com a onda de atentados terroristas e demais ações praticadas pelos integrantes das diferentes facções comunistas. A atuação de grupos subversivos, além de perturbar a ordem pública, vitimou numerosas pessoas, que perderam a vida em assaltos e bancos, ataques à quartéis e postos policiais e em sequestros. [...] No combate à atuação de guerrilhas, quer na área urbana quer na área rural, o Governo reprimiu e eliminou os grupos comunistas engajados na luta armada, porque a preservação da ordem pública era condição necessária para o país. (p.193; 197; 198; 199).

Em nenhum momento do texto existe uma reflexão do quanto a ditadura (que obviamente não é chamada dessa forma) matou, prendeu, torturou... Em nenhum momento do texto se faz uma reflexão do quanto a ditadura esfacelou as liberdades individuais e de organização coletiva, ou tomou como prática crucial a censura aos meios de comunicação e seus desdobramentos inevitáveis que impossibilitam uma sociedade ter como pilar de sua estrutura básica preceitos democráticos. (TOLEDO, 2004).

As constantes violações dos direitos humanos como projeto de Estado que são omitidas em *Brasil Império e República* acabam por esconder do leitor uma parte deveras significativa de contraposição que inviabiliza o regime militar dentro de princípios de liberdade. Como se sabe atualmente, a repressão e as práticas de tortura eram aceitas pelo alto comando das forças armadas, inclusive por presidentes, que sabiam sim o que se passava não só contra as *resistências armadas de esquerda*, mas contra qualquer manifestação de pensamento notoriamente contrário ao regime estabelecido. “Baseados em evidências empíricas, que a tortura e o extermínio foram oficializados como práticas autorizadas de repressão pelos oficiais-generais e até mesmo pelos generais-presidentes.” (FICO, 2004, p. 36).

Imaginemos uma situação hipotética com boas doses potenciais de realidade: se uma criança do 7º ano do ensino fundamental que estuda nos colégios militares abrir ocasionalmente uma página do seu livro didático e iniciar a leitura sobre o período do regime militar (ou *Revolução de 1964*), como passará, numa primeira impressão, a qualificar a sua experiência histórica? Como entenderá os processos riquíssimos de redemocratização do Brasil, sendo que o livro do qual tem acesso diz que foi justamente para defender a democracia que os militares destituíram um presidente e iniciaram um governo próprio em 1964? Não seria uma ação necessária e até mesmo corajosa o que os militares fizeram para salvar o Brasil do *caos administrativo, da baderna e dos subversivos*?

E se atualmente o Brasil passasse por uma situação semelhante, que os discursos emitidos clamassem por uma nova intervenção necessária à nação, será que a partir da leitura de *História do Brasil Império e República* o julgo dessa decisão não se tornaria plausível a repetição do que ocorreu em 1964? Refletir historicamente sobre as tramas que possibilitaram o estabelecimento da ditadura militar é fundamental para a compreensão da realidade do país atualmente.

Mas a ditadura militar, não há como negá-lo, por mais que seja doloroso, foi um processo de construção histórico-social, não um acidente de percurso. Foi processada pelos brasileiro, não imposta, ou inventada por marcionos. Reconhecê-lo pode ser um exercício preliminar para compreender seus profundos fundamentos históricos e sociais e para criar as condições para que o abominável não volte a assombrar e a atormentar a história destes brasis. (REIS, 2004, p.50).

Desse modo, essa discussão não é exatamente sobre o passado. É sobre o passado e o presente. De como as memórias e o poder de escrever sobre a história são campos de disputas de legitimação política atualmente e principalmente de como o ensino de história pode estar no olho desse furacão.

### 1.5 POR UMA PONTA DE DIÁLOGO

Tomando os critérios qualitativos estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático, que toma como um dos critérios de verificação de livros didáticos de história o conhecimento histórico paradigmático atualmente, fica evidente que o volume *História do Brasil Império e República* não atende aos requisitos mínimos de qualidade exigidos atualmente de um material didático na disciplina de história.

O conteúdo do livro está marcado por uma concepção historiográfica muitas vezes ultrapassada, que não corresponde aos debates mais recentes e em conformidade com os avanços da pesquisa histórica sobre assuntos diversos. Ao privilegiar e enaltecer de maneira ufanista os personagens militares e a nacionalidade, a narrativa histórica, dessa forma, não contribui no exercício de compreensão de que a própria nacionalidade e a ação dos militares ao longo da história do Brasil é fruto de um processo de tensões e estabelecimento de poderes que estão inscritos no jogo sócio-político dentro de uma perspectiva temporal. Ao exemplificar, por exemplo, que a nação brasileira existe desde os tempos da colonização portuguesa, fica evidente que o texto comete anacronismos significativos e comprometedores. Os voluntarismos da “ação militar”, quando o texto explica sobre a Guerra do Paraguai, compromete a complexa teia de explicações, ainda fruto de muitos debates historiográficos, sobre os argumentos e conjunturas que desencadearam no conflito durante o século XIX.

A utilização do material iconográfico é extremamente pobre e na maioria dos casos cumpre apenas uma função ilustrativa, sem um convite mais efetivo à reflexão histórica e da conexão temporal de condições sociais. Em relação às imagens sobre populações afrodescendentes no Brasil, existe uma tendência muito clara de representação da negritude sempre no papel de submissão e/ou condição de inferioridade. Dessa forma, existe o reforço de um estigma identitário de pensar o negro na história do Brasil como cumprindo apenas um papel, aquele destinado à

escravidão. Não existem indícios no livro que convidem o interlocutor a pluralizar a experiência histórica de afrodescendentes na história do Brasil.

Também não fica explícito em nenhum momento do texto sobre as funções sociais da história, tampouco os pressupostos teóricos e metodológicos do qual o conhecimento apresentado é construído. Pelo contrário, quase todas as afirmações são remontadas de tal maneira, que se apresentam textualmente ao interlocutor como verdades em si e atuam apelando a relações morais binárias como *bem e mal, certo e errado, nós e eles*. Nas abordagens sobre a temporalidade da ditadura militar essa noção fica muito clara: nós, defensores da democracia e da ordem/ eles, os comunistas subversivos baderneiros.

Por fim, ao optar por uma historiografia tradicional e que pouco se sustenta quando comparada às pesquisas e trabalhos produzidos pela historiografia recente no Brasil, podemos dizer que o livro didático *História do Brasil Império e República* não estimula, a partir de sua noção e concepção de história, o desenvolvimento de habilidades e saberes cidadãos minimamente compreendidos de acordo com os paradigmas do conceito de democracia, diversidade e humanidade. Ao silenciar sobre as violações dos direitos humanos por parte do Estado durante a ditadura, ao silenciar sobre o período de repressão às liberdades políticas, em troca de uma narrativa histórica que legitima a quebra do Estado de direito, não se pode dizer que o conceito de cidadania e compreensão daquilo que o ensino de história compreende atualmente seja realmente contemplado.

Por mais que esse exercício acadêmico seja feito de maneira pontual mediante algumas temáticas do livro em questão, pode-se ter uma noção muito clara que se esse mesmo material fosse submetido aos critérios dos quais o Estado brasileiro utiliza para adquirir e distribuir livros em larga escala, *Brasil Império e República* muito provavelmente não seria aprovado. A explicação para essa conclusão é basicamente uma só: o livro didático de *História do Brasil Império e República* é um material de má qualidade, repleto de problemas historiográficos, conceituais, éticos e políticos.

Diante dessa conjuntura, existem alguns desdobramentos problemáticos que são expostos a partir dessa situação. O ensino militar, como já dito, conta com legislação específica que assegura relativa autonomia às forças armadas no estabelecimento de critérios próprios educativos que cumpram etapas necessárias à “formação militar” (Lei 9.786/1999), das quais se enquadram os colégios militares.

Todavia, os colégios militares (assim como todas as forças armadas) são instituições financiadas com recursos públicos. Não seria minimamente prudente que a mesma legislação que dispõe sobre a aquisição e distribuição de livros didáticos para todo o restante da sociedade brasileira valesse também aos colégios militares? Que os livros utilizados no ensino fundamental e médio fossem livros que passassem pelos critérios qualitativos do PNLD?

Parece que essa situação já vem acontecendo, no entanto, em outras disciplinas escolares: em uma lista de materiais requerida aos alunos que ingressaram no Colégio Militar de Brasília e no Colégio Militar do Rio de Janeiro no ano de 2012, livros de matemática, português, ciências, etc. são distribuídos gratuitamente pelo Programa Nacional do Livro Didático, sem qualquer custo ao aluno, como prevê a legislação. Mas na disciplina de história, o material exigido continua sendo os livros da Coleção Trompowsky elaborados pela BIBLIEX. Por que essa diferença? O que tem os livros de história aprovados pelo PNLD que não podem ser utilizados em colégios militares? A constatação é que crianças e adolescentes que frequentam essas instituições militares (públicas) estão sendo privadas de ter acesso a um material de qualidade, das quais possuem direito.

Mesmo contanto com o aparato da legislação que lhe garante autonomia para as necessidades militares, a educação sobre gerência das forças armadas não pode atentar nem contradizer a noção básica do Estado democrático de direito. Como é que se torna possível, portanto, que no bojo desse processo um material didático atente contra a própria noção da democracia e da legalidade do Estado democrático? Esse é o caso de *História do Brasil Império e República*: quando traz para o ensino de história uma versão que o golpe militar de 1964 foi na verdade uma Revolução, omitindo todos os desdobramentos conseguintes.

Obviamente, estamos diante de uma disputa pela memória e pelo direito de escrever e ensinar sobre o passado. Que pese a consideração que o argumento utilizado até aqui não pretende censurar ou reprimir qualquer tipo de narrativa histórica. O que se argumenta aqui é que o ensino de história nas escolas, mesmo nos colégios militares, seja elaborado com um potencial de racionalidade mínimo da qual a ciência histórica seja a principal base de conhecimentos sobre as sociedades, sujeitos e tempo.

Muito mais do que uma acusação sobre a situação do ensino de história nos colégios militares partindo de um livro didático de péssima qualidade, o que

propomos aqui é um diálogo que possa aproximar a história elaborada e rediscutida sobre bases mais confiáveis de orientação temporal com os estabelecimentos de ensino militar.

Sabemos, contudo, que esse debate não passa somente pela troca de um livro didático. O livro didático é uma expressão de tradição do modo que a experiência histórica sobre a ditadura militar é representada mais comumente nas forças armadas. Afinal de contas, as torturas, as mortes, a repressão, a quebra da democracia recai diretamente sobre o modo que as forças armadas tomaram o estado durante a ditadura. Mesmo com apoio da sociedade civil, sem militares provavelmente não existiria golpe nem ditadura. (FICO, 2004). As forças armadas foram protagonistas desse processo penoso à sociedade brasileira. Talvez por isso, seja difícil tanto pelas disputas de memória, quanto pela disputa política admitir que a experiência da ditadura foi um momento negativo.

Ao mesmo tempo, acredito que essa “admissão de culpa”, se é que assim podemos chamar, ajudaria a tirar esse peso das quais as novas gerações de quadros militares carrega, mas sequer participou. Não é esquecer a ditadura e tudo que aconteceu, isso muito provavelmente seria impossível e até mesmo indesejável. Mas ao flexibilizar esse entendimento sobre a ditadura, uma nova geração de militares (esses mesmos que hoje frequentam as instituições de ensino militar) poderia ser formada a partir de ideias e percepções históricas mais justas intelectualmente e compromissadas com a democracia. O ensino de história nos colégios militares poderia ser um começo de transformação, ou seja, uma ponte de diálogo e esse talvez seja a principal intenção dessa primeira parte do trabalho.

## CAPÍTULO 2

### A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA COMO ANÁLISE HISTÓRICO-DIDÁTICA E A PRODUÇÃO DE FONTES ORAIS

Como já foi dito insistentemente, toda pesquisa tem sua própria história, seus problemas e desatinos, limites e escolhas que fazem parte intrinsecamente daquilo que se constrói e materializa no texto a ser apresentado. Justamente por essa condição que é necessário expor algumas situações que ajudam a compreender os caminhos que foram trilhados na continuidade desse trabalho.

Após a análise do livro didático *História do Brasil Império e República* dois caminhos pareceram viáveis para dar continuidade à pesquisa. O primeiro caminho era esmiuçar mais detalhadamente as condições sociais, culturais e temporais de como a historiografia caracterizante de *História do Brasil Império e República* foi tramada a partir de um jogo de tensões e relações internos à memória e experiência militar. A pergunta elementar seria em fenômenos que antecedem a criação do livro didático e os esforços seguintes estariam reunidos em procurar as condições e relações que o tornaram um objeto materializado.

O outro caminho que se abriu diante da análise do livro didático tem como proposta um olhar à frente da condição do livro como objeto já constituído. Como o livro didático utilizado nos colégios militares é trabalhado em sala de aula por aqueles que dão vida às práticas escolares nessas instituições? Como a prática de ensinar e aprender história nos colégios militares se dá mediante um discurso institucional (o livro didático) tão marcado por definições, conceitos e paradigmas que são atualmente problemáticos à ciência histórica? Foi o segundo caminho que escolhi, foi essa a preocupação que mais me tocou e fascinou. De maneira nenhuma posso desconsiderar o primeiro esforço, mas creio que deixar claro essa escolha é mais justo com o leitor que supostamente se pergunta sobre os trajetos e delimitações dispostas na própria pesquisa.

O historiador é também um comentarista do presente, um pesquisador do presente, mesmo que as vezes se recuse à tarefa vestindo um traje bastante discutível do “distanciamento” entre aquilo que estuda e esquecendo, como bem afirma Beatriz Sarlo (2007, p.10), “que o passado sempre chega ao presente” tornando possível que o historiador faça dessa temporalidade seu recorte de análise.

Para ficar ainda mais claro, não se pretende fazer com esse trabalho uma “história do ensino de história nos colégios militares” (por mais que um trabalho nesse sentido fosse essencial e deveras relevante). Aqui, o objetivo é realizar uma abordagem (mesmo que em parâmetros) de como as relações de ensinar e aprender história nessas instituições são construídas atualmente tendo como referência inicial o livro didático *História do Brasil Império e República*. Esse trabalho é, portanto, uma reflexão histórico-didática, ou seja, que trabalha centralmente a partir das preocupações estabelecidas a partir da didática da história.

A didática da história como compreendemos aqui parte de um exercício reflexivo de análise de todas as maneiras e formas que o conhecimento histórico ganha na vida cotidiana prática. (RÜSEN, 2006). Não se trata apenas de uma disciplina de metodologia da história ou de transposição entre a história acadêmica à escolar, mas sim de uma visão mais ampla de compreender a constituição, circulação e significação do raciocínio histórico em diversos setores da vida. Essa compreensão parece ser compartilhada por Bergmann (1990) quando afirma que

Refletir sobre a História a partir da preocupação da Didática da História significa investigar o que é apreendido no ensino da História (e essa é a tarefa empírica da Didática da História), o que pode ser aprendido (é a tarefa reflexiva da Didática da História) e o que deveria ser aprendido (é a tarefa normativa da Didática da História). Esta é, portanto, uma disciplina científica que, dirigida por interesses práticos, indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processo de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História. (BERGMANN, 1990, p. 29).

A reflexão da didática da história não é um exercício feito sem critérios ou realizado sem balizas de compreensão, mas sim realizada de acordo com os parâmetros paradigmáticos da própria racionalidade da ciência histórica. O autor também chama a atenção para a necessidade do exercício histórico-didático não somente para o fenômeno ensino de história, mas também para a própria ciência da história e seu caráter orientador. (BERGMANN, 1990, p.34).

A didática da história é a disciplina interessada nos impactos, apropriações e usos do conhecimento histórico publicamente, assim como os interesses políticos e as relações eminentemente de poder que se constituem, não poucas vezes, se utilizando de uma suposta legitimidade histórica. Por mais que a didática da história analise também os fenômenos comumente atrelados ao ensino de história e à história escolar, a didática da história não se resume a esse ponto. É uma disciplina



mais ampla que se preocupa com a análise de todas as formas de história, sejam elas edificadas sobre critérios científicos ou não. (CARDOSO, Oldimar, 2008).

Uma das grandes questões levantadas pela afirmação do conceito de didática da história, ao qual nos referenciamos, assenta-se em uma certa provocação feita aos profissionais que manejam a história como especialidade: “por que é necessário aos eruditos em história, manter-se atentos às várias formas e dinâmicas da qual a história é feita e utilizada na esfera pública?”

Ora, se a história é partícipe direto na construção de saberes e práticas que resultam em sentidos e identidades, parece justo que os profissionais mais bem capacitados (do ponto de vista metodológico e teórico para lidar e construir narrativas explicativas do passado) estejam atentos a que tipo de orientações as sociedades contemporâneas edificam sobre a experiência social e coletiva no tempo. No fundo, essa provocação feita pela noção paradigmática de didática da história é uma preocupação da ciência histórica em fornecer narrativas racionais à orientação temporal que emerge da própria sociedade. “A disciplina da história não pode mais ser considerada uma atividade divorciada das necessidades da vida prática.” (RÜSEN, 2006, p.15).

Esse divórcio da ciência histórica com a vida prática deve ser compreendido com o nítido distanciamento do historiador com as demandas sociais e da quase nulidade de sua produção, no sentido de penetrar em elementos caracterizantes da cultura histórica atualmente. Para Rüsen (2006) o processo de afirmação da história como conhecimento científico foi acompanhado de um fenômeno que excluiu as preocupações didáticas da disciplina (inclusive seus impactos e usos) do pensamento fundamental à prática historiográfica.

Devido a crescente institucionalização e profissionalização da história, a importância da didática da história foi esquecida ou minimizada. Durante o século XIX, quando os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo. (RÜSEN, 2006, p.8).

De acordo com o mesmo autor, essa condição afastou a história científica da sua condição mais elementar e básica: de fornecer à vida prática embasamento racional sobre a experiência histórica de indivíduos e grupos sociais no tempo.

A “cientifização” da história acarretou um estreitamento consciente de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história. A esse respeito, a cientifização da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática. Desse ponto de vista, pode ser dito que a história científica, apesar de seu clamor racionalista, havia conduzido aquilo que eu gostaria de chamar “irracionalização” da história. (RÜSEN, 2006, p.8).

Ao isolar-se do mundo, ou pelo menos não levar em consideração as demandas programáticas da esfera pública em busca por saciar as carências de orientação temporal, a história deixou de pensar para além de sua condição científica de produção. Dessa forma, a história parece ter perdido suas funções e preocupações didáticas, uma vez que se distanciou das demandas da vida prática que, querendo ou não, lhe confere sentido de existência a partir de uma matriz disciplinar de orientação. (RÜSEN, 2010).

A didática da história é, portanto, uma disciplina própria da ciência histórica e não externa a ela. A reflexão, crítica, análise e compreensão das várias formas de história que circulam e são utilizadas no tecido social não são tarefas endógenas ao ofício do historiador. Existe uma íntima relação da didática da história com as funções da teoria da história quanto disciplina preocupada com o parâmetro de racionalidade do conhecimento histórico e a didática da história preocupada com as chances reais do aprendizado histórico a partir do conhecimento produzido. (RÜSEN, 2010, p.93).

Sistematizando as funções da didática da história, Luis Fernando Cerri (2014) sugere a partir de sua análise que a reflexão pela didática da história age em dois sentidos: *input* e *output*. (CERRI, 2014, p.42). A didática da história permite uma reflexão interna sobre a condição e formas da produção do conhecimento compreendido como necessidade social, como também permite uma reflexão externa sobre o impacto da história socialmente, assim como seus usos e significações.

No input, participa do esforço de autoconhecimento que é interpretar a definição de temas, a formação de linhas de investigação e suas relações com a historicidade da sociedade que produz essas demandas. O conhecimento claro de como e porque os historiadores interpretamos e damos forma às demandas que vêm da vida prática é um dos benefícios da nossa reflexão didática, e sua ausência constrói situações indesejáveis como uma concepção e prática messiânicas do papel do profissional da História, ou ainda a auto-ilusão desse profissional como uma espécie de outsider capaz de escrever a história do seu lado de fora, seja por força de

um método que se pretende produtor de objetividade, seja pelo desencanto com o método, que por sua vez permite pensar o historiador como um tipo hidropônico que escreve história de acordo com suas virtudes de ficcionista e do modo que mais lhe agrade. No output o historiador participa da reflexão sobre o papel da história na formação cultural e educacional dos cidadãos e sujeitos sociais em geral, no que produz formas de apresentação dos conhecimentos produzidos na ciência especializada para contribuir na satisfação das necessidades de orientação temporal, conforme a interpretação que fazem dela. O historiador e a História têm, sim, projetos políticos, embora esses possam ser negados ou não reconhecidos. Um exemplo é a regulação que os profissionais de História exercem, a convite de órgãos do poder público, sobre o conteúdo de livros didáticos e outros materiais destinados à escola básica, no que se refere à sua relação com o estado atual do conhecimento histórico científico no que se refere à historiografia, métodos e projetos políticos gerais aos quais a História dá sustentação. (CERRI, 2014, p.42).

Em uma linha muito semelhante de raciocínio, Rafael Saddi (2012) ao analisar a construção e definição do conceito de didática da história a partir da historiografia alemã, salienta que o olhar histórico-didático permite uma reflexão e também transformação daquilo que chama de “práxis do historiador” (SADDI, 2012, p.218) tanto na sua condição de produtor de conhecimento histórico, como nos impactos e possibilidades viáveis de transformação a partir do conhecimento formulado.

A investigação da didática da história sobre a práxis historiográfica transforma assim a percepção do historiador. A ciência histórica precisa prestar contas de seus vínculos com o mundo social e com os interesses e demandas que ela sustenta, não podendo mais se isolar desse mundo sob uma suposta reivindicação de existência autônoma. Ao mesmo tempo, ela ganha consciência da sua inserção na vida e se torna mais resistente aos interesses antes obscuros que muitas vezes ela acabava por sustentar. (SADDI, 2012, p.219).

A via dupla de reflexão possibilitada através da didática da história representa um esforço de manter a ciência histórica conectada com os elementos reais do pensamento histórico externo à academia. A didática da história como subdisciplina da ciência da história (SADDI, 2010) serve à última como uma auditoria reflexiva de sua produção nos mais diversos meios sociais e por agentes que não sejam exatamente os representantes da ciência histórica ou a própria história escolar.

E essa preocupação não parece ser tão absurda diante do mundo atual, marcado essencialmente pela guinada da informação e dos meios de comunicação num ritmo destacadamente acelerado. A tematização de enredos e recortes conhecidos como “históricos” também passou a figurar entre as produções da

indústria cultural. Atualmente, são inúmeras as produções cinematográficas, séries, novelas, livros, jogos de *videogame* que são elaborados na condição de remeter o público a um acontecimento adjetivado como “histórico”<sup>16</sup>.

Como o historiador pode estar alheio a esse novo cenário de crescimento da produção cultural tematizando sobre o passado? Mais do que um crivo julgador feito tantas vezes por historiadores a respeito de discursos historiográficos externos à academia (que deve ser feito tendo como paradigma a ciência histórica e seus métodos específicos), é preciso compreender que essa produção, muitas vezes “não especializada”, além de cobrir uma demanda de curiosidade sobre o passado, constrói representações e conhecimento sobre a própria experiência histórica.

O papel do historiador vai além da produção sistemática de narrativas metodologicamente aceitáveis em critérios de validade sobre o passado. A didática da história amplia o campo de atuação alertando ao historiador sobre a necessidade de se indagar e analisar como as sociedades, instituições, comunidades e sujeitos elaboram e utilizam o passado. Uma pesquisa que coloca no centro de suas preocupações a análise histórico-didática “é um discurso de um profissional sobre a cultura histórica sobre essa mesma cultura.” (CARDOSO, Oldimar, 2007, p.88).

Se tomarmos novamente as funções da didática da história propostas por Klaus Bergmann (1990) lembramos das três funções elementares à didática da história: a) tarefa empírica (como se ensina e aprende história); b) tarefa reflexiva (as possibilidades e problemas de ensinar a aprender história assim como seus usos); c) tarefa normativa (o que deveria ser ensinado e aprendido ancorado nos paradigmas da ciência histórica). As preocupações e tarefas da didática da história são indispensáveis na compreensão das opções que a pesquisa foi tomando com o passar do tempo.

Mais do que a *historicização* do livro didático *História do Brasil Império e República* ou da trajetória intelectual antecedente ao livro, o ponto mais evidente que transpareceu no aprofundamento da pesquisa foi a dúvida sobre os usos do livro didático em sala de aula nos colégios militares. E isso é importante deixar claro ao leitor não só como opção consciente desse trabalho, mas também como parte da constituição da identidade da pesquisa focada nos usos da história e produção de sentidos a partir de um fenômeno.

---

<sup>16</sup> Ver SARLO, Beatriz. Tempo Passado. In: **Tempo passado**- cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

O livro didático *História do Brasil Império e República* é um produto que expressa consensualmente as bases que sustentam uma forma de pensar e representar o passado internamente às forças armadas. É um produto da cultura histórica da instituição, um discurso de identidade própria, formulado e carregado por critérios e intenções.

A grande questão é que entre a sua construção fundamental; seus usos e apropriações por alunos e professores; e a construção de sentidos e representações históricas, existe um caminho muito complexo e repleto de nuances. Foram essas tramas do desconhecido que saltaram aos olhos diante da elaboração da reflexão a partir de uma análise histórico-didática: compreender como um saber histórico hegemonicamente representado pelo livro didático é trabalhado por alunos e professores nos colégios militares e que tipo de sentidos históricos, políticos e de construção de identidades são possíveis tendo como referência esse cenário.

## 2.1 ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO: A CONSTRUÇÃO DAS FONTES ORAIS

O processo de construção da identidade de um pesquisador iniciante é sobretudo uma caminhada de expectativas, ingenuidades e frustrações. A primeira ideia pensada para a sequência desse trabalho era poder acessar uma sala de aula de história de alguma unidade dos colégios militares pelo Brasil, para verificar como o livro didático *História do Brasil Império e República* era trabalhado. O fracasso desse primeiro projeto se deu por duas ocasiões, um teórico-metodológico e o outro de viabilidade prática.

A ingenuidade teórico-metodológica se deu nesse caso quando assumi o papel de “fiscal” do conhecimento histórico e a postura arrogante de mero observador da história escolar nos colégios militares: “será que as aulas de história nos colégios militares realmente louvam a ditadura?” A pergunta inicial dessa forma significaria uma prática de pesquisa igualmente pobre cujas conclusões seriam resumidas possivelmente a uma resposta positiva ou negativa, emaranhada em alguns comentários da realidade escolar apenas observada e não experimentada.

A segunda ingenuidade se deu pelas questões meramente práticas. As instituições militares no geral apresentam um alto grau de burocracia interna. Faço aqui testemunhos tragicômicos de duas situações inusitadas do início do processo de averiguação de como dar segmento à pesquisa. No mês de janeiro de 2015

efetuei uma ligação para a BIBLIX (Rio de Janeiro) para saber se eles tinham disponível para venda um exemplar do livro *História do Brasil Império e República*. Logo após informar que estava realizando uma pesquisa de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa e que precisava de um exemplar da obra, o rapaz que me atendera respondeu que no momento não havia nenhum exemplar disponível além de perguntar sem rodeios: “mas o que você quer fazer com o livro?”.

Fui atrás diretamente de um dos colégio militares da região Sul do Brasil para ver como poderia adquirir o livro novamente por ligação telefônica. Após a ligação ser repassada umas três ou quatro vezes, consegui falar com um rapaz que tinha a patente de capitão e fez questão de deixar isso claro. Expliquei a ele quem eu era e que estava realizando um trabalho sobre o livro didático de história usado nos colégios militares, solicitei a ele auxílio para ter o livro e lhe disse que ficaria muito grato se ele pudesse me ajudar. Após alguns segundos, o capitão perguntou se eu poderia ir algum dia até o colégio para que pudéssemos conversar.

Perguntei a ele qual era o motivo e necessidade de uma conversa *in loco* simplesmente para adquirir um livro didático requerido na lista de material de crianças e adolescentes que estudavam no colégio, de imediato ele me disse: “sabe qual é o problema? Posso até te dar o livro se quiser, o problema é que eu te empresto o livro na maior boa vontade e daí você pode sair falando mal da nossa escola...” Após essa conversa, felizmente consegui o livro em um sebo cadastrado no conhecido site *Estante Virtual* sem precisar conversar nem explicar ao vendedor quais eram as minhas intenções.

Essas duas experiências servem para ilustrar a dificuldade inerente ao recorte de pesquisa pretendido e escancarar ainda mais um campo de disputas e legitimações não só envolvendo o ensino de história nos colégios militares e uma concepção de história em questão, mas um jogo de tensões políticas que orbita ao redor de uma memória sobre o passado. Como as duas situações aconteceram no primeiro semestre de 2015, já se tinha conhecimento da polêmica pública que o livro didático *História do Brasil Império e República* tinha levantado nos últimos anos, fato que muito provavelmente foi levado em consideração diante dos limites impostos mesmo que implicitamente para esse pesquisador.

Foi desse ponto em diante da situação, que se mostrou cada vez mais necessário pensar em uma estratégia possível de se “chegar” de alguma forma até

professores e alunos dos colégios militares. Através de uma rede de contatos de professores universitários, conseguimos estabelecer um diálogo com um ex-professor de um colégio militar a quem os interesses da pesquisa foram explicados na expectativa de obter algum tipo de ajuda, que por felicidade, foi prontamente correspondida. Mesmo explicando que não mais lecionava no colégio, disse que poderia auxiliar levantando contatos de professores de história, colegas de trabalho que ainda lecionavam nos colégios militares e também alguns de seus ex-alunos.

Através de uma postagem na rede social *Facebook*, o professor listou nominalmente doze de seus ex-alunos explicando que estava sendo feita uma pesquisa sobre a disciplina de história nos colégios militares e que quem pudesse auxiliar entrasse em contato comigo. O professor também fez questão de apresentar para alguns professores de história que conhecia em diferentes colégios militares pedindo, para esses, algum tipo de colaboração com a minha pesquisa. Após esse primeiro contato de intermediação, eu expunha um pouco da trajetória da pesquisa e da intenção de entrevistá-los sobre algumas situações do ensino de história nos colégios militares.

Acredito que essa trajetória narrativa da pesquisa é parte componente e elementar dessa dissertação. A construção daquilo que comumente chamamos de “objeto de pesquisa” é parte componente do raciocínio, do esforço e dos limites que cada um enfrenta diante de um trabalho científico. Faz parte do sentido possível da pesquisa como o resultado de uma rede de sentimentos, relações sociais e saberes distintos que se fundem em sentido.

É possível pensar esse movimento como defende Ivone Cardoso Barbosa (1997) em suas considerações sobre a obra de Paul Ricoeur e as implicações para o ato de historiar como “uma perspectiva móvel, onde sujeito e objeto confundem-se num mesmo processo, no qual estabelecem uma relação de diálogo, na acepção mais pura da palavra, isto é, como ato de intersubjetividade.” (BARBOSA, 1997, p.301).

A intersubjetividade passou a figurar como protagonista da teia de sentimentos conseguintes, a partir do momento que a pesquisa passou a ser compartilhada com outras pessoas. Vários dos professores, dos quais consegui estabelecer uma primeira relação ainda na rede social, relataram inúmeras situações vividas tendo como referência a prática de ensinar história nos colégios militares.

Contudo, quando questionados sobre a possibilidade de tornar isso uma fonte oral ou mesmo utilizar a entrevista virtual como material empírico, a resposta na maioria das vezes foi aquilo que nomeiei de “recusa formal”. As informações que construímos na conversa informal pelo *Facebook* eram valiosíssimas em detalhes de várias situações envolvendo as aulas de história: os usos e não usos do livro didático pelos professores, dos debates e posições políticas em conflito, da percepção de professores sobre suas identidades e funções dentro dessas instituições... Mas quando o pedido se tornava “oficial” para participar da pesquisa de maneira formal ainda que anonimamente, a recusa foi uma constante. A primeira sensação gerada por essas experiências foi um sentimento de frustração de obter a ilusão de uma série de informações, mas não poder usá-las.

Demorou um pouco para perceber que a frustração só foi possível graças a uma postura precipitada de pesquisa que esperava usar as narrativas dos professores como um enxerto de “realidade” para provar as hipóteses que já se tinha antes de analisá-las. Ora, as insistentes recusas dos professores diziam tanto quanto suas narrativas feitas de forma informal. Existiam motivos, profissionais, pessoais, subjetivos que compunham uma estrutura de sentidos e significados para que esses professores recusassem participar da pesquisa de maneira formal. Por fim, aceitaram participar da produção de fontes orais uma professora e um professor, disso falarei mais adiante.

Algo semelhante ocorreu no contato com os alunos, ou melhor, com ex-alunos. Todos os alunos listados que poderiam auxiliar na pesquisa foram ex-alunos do professor que auxiliou a montagem desse círculo de contatos em um dos colégios militares existentes. No entanto, no momento que as entrevistas foram realizadas, todos eles já tinham concluído seus estudos na terceira série do ensino médio no colégio militar. Mesmo não pertencendo mais ao corpo de alunos do colégio militar um fato em comum interligava todos esses adolescentes: estudaram com o mesmo professor (o mesmo que estabeleceu o contato com eles) no sétimo ano do ensino fundamental, série de utilização do livro didático *História do Brasil Império e República*.

De acordo com Verena Alberti (2005) o trabalho de produção de fontes orais não deve estabelecer uma preocupação predominantemente quantitativa, mas sim uma certa amostra que possibilite estabelecer um sentido de significado e experiência do grupo. De acordo com as premissas desse autor sobre a produção



de fontes orais ao trabalho em história, “convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos.” (ALBERTI, 2005, p.31).

A grande questão é que esse processo de seleção do qual Alberti (2005) faz referência não é simplesmente um ato de escolha unilateral por parte do pesquisador. Essa seleção ganha critérios mais restritos diante de problemas e situações que, não poucas vezes, fogem do simples querer. O processo de seleção dos entrevistados possui intrinsicamente limites subjetivos que, querendo ou não, condicionam a própria possibilidade da pesquisa. A seleção dos entrevistados é, portanto, o resultado de mediação entre a intenção e o possível. Assim, uma das responsabilidades mais importantes do pesquisador que adentra nesse campo da produção de fontes orais é explicitar essas peculiaridades ao seu leitor como parte não só importante, mas elementar da definição metodológica e prática do trabalho.

Dos dez alunos pré-selecionados pelo professor foi possível entrevistar apenas quatro desses alunos. Obviamente a amostra aqui, como já comentado, não pretende dar conta de maneira fidedigna da complexidade e totalidade dos sentidos e situações recorrentes em todos os colégios militares pelo Brasil, mas uma estimativa qualitativa de experiências vividas e significadas tendo como referência uma situação em comum.

O processo de seleção de entrevistados em uma pesquisa de história oral se aproxima, assim, da escolha de "informantes" em antropologia, tomados não como unidades estatísticas, e sim comunidades qualitativas- em função de sua relação com o tema estudado, seu papel estratégico, sua posição no grupo etc. (ALBERTI, 2005, p.31).

E mais ou menos por esses caminhos que a utilização de fontes orais foi se apresentando como uma forma viável para operacionalizar a sequência desse trabalho que, nitidamente, foi impulsionada por um desejo de penetrar de um modo mais incisivo nessas relações das quais o trabalho com o livro didático *História do Brasil Império e República* não tinha como dar conta por sua natureza. De acordo com as considerações feitas por Pablo Pozzi (1997) sobre a diferença entre as fontes escritas e orais é que a última a partir de sua natureza de subjetividade “contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez.” (POZZI, 1997, p.30).

Essa especificidade do trabalho com fontes orais à pesquisa histórica remexe também na condição da identidade científica, que muitas vezes se faz utilizar de rígidos instrumentos para garantir a “veracidade” daquilo que está sendo analisado. (POZZI, 1997). Quando se amplia a noção de ciência admitindo peculiaridades e subjetividades como elementos compositores dos impulsos e práticas científicas, amplia-se conjuntamente o campo de possibilidades e abordagens possíveis daquilo que costumamos chamar grosseiramente de “objeto de estudo”.

Las contribuciones de la Historia Oral no se limitan al plan metodológico, teniendo en cuenta la larga tradición de preponderancia de la fuente escrita como única realmente “objetiva”. En tanto contribuye a la toma de conciencia, alimenta el surgimiento de nuevos puntos de vista, nuevos debates y, en consecuencia, la posibilidad de un enriquecimiento mucho mayor del conocimiento histórico. (POZZI, 2012, p.63).

Logo, é necessário deixar bem explícito ao leitor, portanto, as intenções e expectativas que a produção de fontes orais cumpriu à pesquisa: a produção de fontes orais com professores e alunos de colégios militares tem por objetivo alcançar algumas experiências dos processos de ensino e aprendizagem de história nessas instituições. Todavia, têm-se aqui a consciência de que as fontes orais produzidas não são relatos unívocos de uma amostra das relações de ensino nos colégios militares. As fontes orais são narrativas que expressam aqui o jogo de produção de sentidos e de memória que esses professores e alunos construíram.

Entre as experiências reais de professores e alunos num colégio militar e o documento oral construído especialmente para esse trabalho, existem infinitas variáveis que fazem parte substancialmente de um sentido próprio. Essa premissa da produção de fontes orais como uma narrativa elaborada como expressão de sentidos e não do fato em si, parece ser compartilhada por historiadores que tratam diretamente das questões teóricas e metodológicas dos usos das fontes orais como possibilidade à pesquisa histórica.

O realmente importante é não ser a memória apenas um depósito passivo de fatos, mas também um processo ativo de criação de significações. Assim a utilidade específica das fontes orais para o historiador repousa não tanto em suas habilidades de preservar o passado quanto nas muitas mudanças forjadas pela memória. Estas modificações revelam o esforço dos narrados em buscar sentido no passado e dar forma

às suas vidas, e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico. (POZZI, 1997, p.33).

Para Luís Felipe Falcão (2013) o trabalho do historiador com fontes orais assemelha-se como uma miragem elaborada através de uma sensação daquilo que chama de “ilusão da verdade”. Para o autor, a “ilusão” não significa necessariamente uma dicotomia entre a falsidade e a veracidade do testemunho oral. Ao fazer a analogia do testemunho oral como um fenômeno de “ilusão de verdade” o autor atribui ao sentido de “ilusão” um fenômeno de criação e constituição de uma experiência que contenha significado, que por consequência adquire sentidos próprios.

Isto, por certo, não imputa ao depoimento oral uma faculdade natural de, ou uma propensão intrínseca a, mistificação, nem lhe retira a validade enquanto fonte para o trabalho do historiográfico: apenas impõe que ele não seja tomado como expressão imediata de uma verdade inquestionável e absoluta, de modo a ser operado analiticamente levando em consideração sua especificidade enquanto expressão singular (porquanto de um grupo ou classe social, de parcela determinada da população, de circunstância ou fase) dentre múltiplas, de uma apreensão subjetiva do vivido. (FALCÃO, 2013, p.29).

Ao admitir o caráter polissêmico como um traço da constituição da natureza das fontes orais, o autor destaca que o trabalho com essas fontes se torna mais proveitoso quando a procura do pesquisador é justamente pelas experiências e sentidos e não pela suposta exatidão do ato narrado.

[...] o que se procura nos depoimentos orais (e, diga-se de passagem, em quaisquer outras fontes) não é a reprodução rigorosa de uma ocorrência, não é a recuperação exata daquilo que porventura se passou em algum momento pretérito, e que por isso mesmo está em grande parte perdido para todo o sempre, mas sim uma conexão entre presente passado capaz de captar da melhor maneira possível uma percepção ou apropriação do ocorrido que é sempre subjetiva e, portanto, parcial, representando assim uma dentre várias percepções ou apropriações do ocorrido, a fim de que ela possa ser tratada como vestígio do ocorrido em condições de amparar uma interpretação que se mostre lógica e aceitável. (FALCÃO, 2013, p.32).

E partindo dessa perspectiva, o trabalho com fontes orais é, para o autor, algo compreendido como responsabilidade de toda a atual historiografia elaborada sob a luz de cientificidade atualmente que é: fornecer um repertório explicativo que procure possibilidades e não uma pretensa exatidão de uma experiência passada.

[...] o que se procura no trabalho historiográfico não é um simples reflexo objetivo do transcorrido, mas indícios dele que acolhidos com inteligência e sensibilidade assegurem a urdidura de uma trama que se mostre aceitável porque existe a probabilidade de que tenha acontecido. (FALCÃO, 2013, p.32).

Nessa mesma perspectiva e compreensão dos predicados e singularidades dos usos das fontes orais, Robson Laverdi (2013) faz notáveis considerações no sentido duplo: caracterizar os atributos inerentes à produção e composição dos documentos orais, mas também das contribuições que os usos dos testemunhos orais podem potencialmente indagar ao campo de produção do conhecimento histórico <sup>17</sup>.

A atenção do intérprete não deve ser apenas a de correlacionar e a descrever uma configuração social pré-existente ou formalmente reiterada pela memória pública dos grupos ou classes referidos no testemunho. Mas, fundamentalmente, de reconhecer, além de outras coisas, a força de sentidos históricos específicos que brotam subjetivamente no testemunho em meio a um mar de marcações e domínios formais convencionais já constituídos. (LAVERDI, 2013, p.48).

Para esse autor, portanto, a procura de interpretação dos sentidos muitas vezes não tão explícitos é uma reflexão fundamental no trabalho de produção e interpretação dessas fontes.

A produção do testemunho oral não pode ser compreendida como um plano de percepções encerrado pelo instante da entrevista, momento esse em que dois sujeitos se encontram movidos por um objetivo posto ou tornado como comum. Podemos dizer que a linguagem engendrada nessa relação, em sua forma constitutiva como testemunho oral, é o resultado de uma inter-relação complexa entre os universos conexos do individual e do social, tanto em relação ao entrevistado como ao entrevistador. (LAVERDI, 2013, p.43).

Essa inter-relação citada acima é compreendida e sentida a todo momento quando o trabalho de desenvolvimento e confecção dos testemunhos orais são levados à prática. O encontro desses universos entre entrevistado e entrevistador é um ponto de conexão muito mais complexo do que simplesmente uma intenção de pesquisa por parte do pesquisador e da concessão de algumas informações por parte do entrevistado. Esse é um dos argumentos que Laverdi (2013) faz questão de expor na defesa de que o trabalho com fontes orais, e toda a discussão que se faz

---

<sup>17</sup> O autor elabora uma aproximação entre a elaboração e reflexão da história oral com as contribuições teóricas do historiador inglês Raymond Williams.

no entorno da produção e utilização das fontes orais, não se trata apenas de um debate metodológico, mas do fazer histórico como um todo.

O autor define taxativamente a ampliação do debate, uma vez que para o mesmo “encará-las apenas como metodologia significaria retirar dela sua significação mais importante, qual seja: a compreensão histórica quanto aos sentidos do seu próprio existir e fazer.” (LAVERDI, 2013, p.54).

Tomo novamente o ofício de relatar algumas experiências no decorrer da pesquisa e mais especificamente do processo de produção das entrevistas compreendendo o encontro entre entrevistador e entrevistado como um encontro produzido por uma mobilização de interesses e isso, talvez, só tenha ficado claro para esse pesquisador no decorrer dos acontecimentos e experiências.

A mobilização entorno da produção de fontes orais é repleta de relações que extrapolam as intenções e objetivos rígidos da pesquisa científica, pelo inerente fator que a produção de fontes orais requer basicamente um encontro de pelo menos dois sujeitos, o entrevistador e o entrevistado. Esses dois sujeitos carregam consigo uma sequência de expectativas, dúvidas, incertezas, subjetividades, etc. O encontro e a relação entre esses dois sujeitos também é uma conexão humana do qual as experiências de ambos são compartilhadas. (PORTELLI, 1997).

Durante as entrevistas com alunos e professores de unidades dos colégios militares, essa perspectiva mais engenhosa de caracterização da produção de fontes orais como uma troca de saberes e identidade ficou muito evidente e serviu como instrumento qualitativo de reanálise da própria condição e percepção do trabalho de pesquisa. Ao mesmo tempo que me apresentava como pesquisador sobre o ensino de história nos colégios militares e contava a cada um desses atores algumas ideias e objetivos que tinha em realizar essa pesquisa, fornecia informações para esses entrevistados para que pudessem projetar sobre mim também suas expectativas, receios e dúvidas.

Estar frente a frente com alguém e esperar que esse indivíduo conte a você algumas de suas memórias é um jogo de tensões que nem sempre fica explícito para ambos. A cada pergunta feita e refeita, a cada resposta que é dada, a cada silêncio e dificuldade até mesmo de se expressar através da oralidade, existe uma rede de sentimentos que transpassa simplesmente a gravação como um arquivo de áudio, mas garante a fonte uma especificidade própria resultado da coexistência de vetores que são implícitos e subjetivos. Para Alessandro Portelli (1997) o ato da

entrevista é também um momento de projeção da identidade que esses entrevistados projetam sobre esse sujeito que porta um gravador em mãos e sai pelo mundo coletando fragmentos de memórias.

Em uma das entrevistas um aluno perguntou se além de pesquisador eu também era professor de história, porque segundo ele, somente alguém que lecionava história na escola poderia se interessar por um tema desses. Disse a ele que realmente eu lecionava história na escola, além de conduzir a pesquisa de mestrado e recebi uma das respostas mais inusitadas: “eu sabia, você tem cara de professor de história” seja lá o que isso realmente quer dizer. Segundo Portelli

Uma entrevista é uma troca entre dois sujeitos: literalmente uma visão mútua. Uma parte não pode realmente ver a outra a menos que a outra possa vê-lo ou vê-la em troca. Os dois sujeitos, interagindo, não podem agir juntos a menos que alguma espécie de mutualidade seja estabelecida. (PORTELLI, 1997, p.9).

Existe nesse encontro entre duas pessoas uma relação mútua de construção de identidades que entra em ação em questionamentos não explicitados pelas duas partes como: *por que será que ele está me perguntando isso? O que será que devo responder para ele? Será que estou ajudando-o com a minha fala? Será que posso falar sobre isso?* E outras perguntas por parte do entrevistador: *por que ele está me dizendo isso? Por que ele não fala sobre esse assunto? Será que ele compreendeu o que eu perguntei?*

Essas e tantas outras indagações surgem naquele momento. Há, portanto, a coexistência das perguntas “ditas” com dúvidas e problemas que nem sempre se tornam externos, mas nem por isso deixam de existir e influir diretamente no resultado de produção da fonte. “Os papéis do observado e do observador são mais fluidos do que poderiam aparentar à primeira vista.” (PORTELLI, 1997, p.8).

De acordo com Pozzi (1997) esse fator subjetivo é um dos elementos mais importantes e complexos ligados ao processo de produção das fontes orais, quando entrevistador e entrevistado se colocam um diante do outro para construírem de maneira conjunta um sentido materializado pela gravação da oralidade de ambos.

A comunicação sempre funciona de ambos os lados, os entrevistados estão sempre, embora talvez discretamente, estudando os entrevistadores que os “estudam”. Os historiadores podem reconhecer este fato e tirar dele vantagens, em vez de experimentar eliminá-lo em razão de uma neutralidade impossível (e talvez indesejável). (POZZI, 1997, p.32).

Em um trabalho de características minimamente semelhantes sobre a identidade docente dos professores de história a partir de seus relatos experimentais de vida, Caroline Pacievitch (2007) destaca que a produção de fontes orais é resultado de uma conexão entre pesquisador-sujeitos-ambiente-teoria:

O relacionamento entre entrevistador e entrevistado não é apenas um problema metodológico para esta ou para outras pesquisas, mas um elemento importante que envolve a compreensão teórica e a análise das narrativas, pois as histórias que se contam e ouvem, aquilo que se escolhe contar ou omitir, tudo está intimamente ligado aos sentimentos de quem conta/ouve e, principalmente, à pertinência das histórias na Conjuntividade. Contar e ouvir uma história parte de um desequilíbrio, de uma carência de orientação temporal, é um “agora”: a pesquisadora, envolta em seus problemas teóricos (mas não só, posto também seja uma professora de história), envia questões ao entrevistado (que é outro nos papéis desempenhados na entrevista, mas que é próximo no papel de colega de profissão), incentivando-o a ativar processos mentais de consciência histórica, memória e identidade. O depoimento final não é apenas o que o entrevistado escolheu dizer, mas resultado da interação pesquisador-sujeito-ambiente-teoria. (PACIEVITCH, 2007, p.26).

Ouso concluir que o “depoimento final” é, na verdade, o principal convite para a reflexão e análise sobre a conjuntura social, política, cultural da qual se pretende tecer considerações e esclarecimentos e que a experiência de trabalhar na construção desses depoimentos inevitavelmente remete o pesquisador à tarefa de repensar a sua prática como produtor de conhecimento frente ao que a ciência convencionou chamar de “objeto de pesquisa”.

A prática de produção e trabalho com as fontes orais possibilitou para esse trabalho uma nova abordagem e compreensão de que o conhecimento elaborado é fruto de experiências compartilhadas e mobilizadas por diferentes formas e sentidos. “Dessa maneira a história é concebida como o encontro de sujeitos-a-dizer (a linguagem ganha uma importância fundamental nessa concepção), tornando inadequado (anacrônico?) falar-se de sujeito e objeto como entidades separadas.” (BARBOSA, 1997, p.302).

São essas considerações postas em prática que quero apresentar ao leitor nesse último esforço da pesquisa. Que o leitor possa compreendê-las como um processo de definição que teve em sua trajetória uma construção específica de interesses que por si possuem historicidade e características. Também que fique claro ao leitor que o texto que agora pode ler é resultado de todas essas variáveis de diferentes naturezas que atuaram decisivamente para a definição da identidade

dessa pesquisa que começa com a análise de um livro didático e parte agora para uma reflexão sobre a constituição de memórias a respeito das aulas de história nos colégios militares.



### **CAPÍTULO 3**

## **AS ENTREVISTAS COM PROFESSORES E EX-ALUNOS DE COLÉGIOS MILITARES**

Para esse terceiro e último capítulo da pesquisa, o trabalho prático de produção de fontes orais de ex-alunos e professores dos colégios militares foi a forma encontrada para atingir, mesmo que por intermédio da memória, algumas relações específicas do ensino de história nos colégios militares.

Como já salientado outrora, não foi preocupação desse trabalho estabelecer uma rigorosa e precisa amostra de maneira totalizante sobre as experiências de alunos e professores nessas instituições. A elaboração das fontes orais manteve-se útil de acordo com critérios qualitativos e panorâmicos que servem de indicativo sobre possibilidades específicas de como o ensino de história pode ser inserido em uma teia de relações compartilhadas nos colégios militares.

Por isso, é importante deixar evidente o perfil dos sujeitos dos quais o leitor irá ter contato desse ponto em diante. Os quatro ex-alunos que o leitor terá a oportunidade de ter contato pertenceram a mesma turma de uma unidade de um dos colégios militares do sul do Brasil. Por questões referentes à privacidade das fontes e para evitar problemas e transtornos de qualquer natureza, optou-se aqui por preservar seus nomes. Todos os nomes de ex-alunos expostos aqui são nomes fictícios escolhidos pelos próprios entrevistados. Quando concederam a entrevista, os quatro alunos tinham entre 16 e 18 anos e já haviam concluído a terceira série do ensino médio.

Já no caso das fontes elaboradas com professores de história, os dois professores que aceitaram participar da pesquisa foram a Professora Silvana Shulder Pineda, ex-professora do Colégio Militar de Porto Alegre; também o Professor Bruno Zorek, ex-professor do Colégio Militar de Curitiba. Ambos aceitaram divulgar seus relatos publicamente. Como já comentado no capítulo anterior, o fato de apenas ex-professores terem aceitado conceder entrevista ao trabalho é uma informação relevante que deve ser levada em consideração, mesmo que a pesquisa tenha contactado vários professores que ainda lecionam em alguns colégios militares, o resultado final foi que apenas esses dois acima mencionados aceitaram ceder suas histórias e memórias.

É também fundamental demonstrar ao leitor, a maneira que as entrevistas foram elaboradas. A confecção do roteiro da entrevista possuiu alguns eixos centrais de interesse cujo encaminhamento variou de caso para caso. Dependendo da sensibilidade do momento, as perguntas foram elaboradas de uma ou outra forma, nesse ou naquele termo, mas de maneira geral obedeceram um roteiro pré-estabelecido de interesses conforme abaixo:

<b>1º - Apresentação do entrevistado:</b>	Pedido para que o entrevistado apresentasse sua trajetória de vida.
<b>2º - Por que o colégio militar?</b>	Saber do entrevistado como ingressou no colégio, quais foram as motivações pessoais e familiares que o levaram a estudar na instituição, contraste entre experiências em colégios diversos e o colégio militar.
<b>3º - Memórias sobre as aulas de história e vivências no colégio militar.</b>	Como eram as aulas nos colégios militares, a relação professores alunos, temáticas e práticas de sala de aula durante as aulas, situações cotidianas que despertaram curiosidade e/ou são dignas de lembrança, ritos e festas, conflitos e mediações de situações.
<b>4º - Temáticas históricas e a utilidade da história.</b>	Sobre a serventia do conhecimento histórico; a relação entre história-passado-presente, a relação entre história-política.

Quadro 2 – Eixos temáticos das entrevistas com os alunos  
Fonte: O autor, 2016.

Esses quatro eixos temáticos deram base para a realização das entrevistas que foram elaboradas com os ex-alunos durante o primeiro semestre de 2015. Para a realização das entrevistas com os professores a estrutura básica dos eixos de interesse foi mantida, obviamente, com algumas adaptações necessárias à especificidade.

<b>1º - Apresentação do entrevistado</b>	Pedido ao entrevistado que apresentasse sua história de vida.
<b>2º - Por que lecionar no colégio militar?</b>	Interesse em saber os meandros que levaram os professores entrevistados a lecionar a disciplina de história no colégio militar.
<b>3º - Memórias de trabalho</b>	Interesse de saber sobre práticas de sala de aula desenvolvidas pelos professores, relações sobre o cotidiano escolar nos colégios militares, relação entre militares e civis, contexto pedagógico dos colégios militares e percepção de conflitos, mediações e tensões nas aulas de história e também no ambiente escolar como um todo.
<b>4º - Identidade e papel do professor</b>	De que forma os professores de história se enxergam nesse quadro da realidade escolar nos colégios militares; qual é a função do conhecimento histórico à vida prática; suas posições e posturas políticas frente à tarefa de ensinar história nos colégios militares.

Quadro 3 – Eixos temáticos das entrevistas com os professores  
 Fonte: O autor, 2016.

O trabalho prático e real na produção de fontes orais é uma experiência que requer do pesquisador o desenvolvimento de uma percepção sensitiva que influi diretamente no material construído pela entrevista. É preciso confessar que esse roteiro nem sempre foi seguido com exatidão ou de maneira sequencial tal como exposto nas tabelas acima. O roteiro serviu como um instrumento balizador dos interesses pré-elaborados pela pesquisa em relação ao entrevistado, um parâmetro estabelecendo os caminhos a percorrer, mas que, mesmo assim, possibilita alternativas, escolhas e singularidades.

Essa peculiaridade identifica a própria constituição da produção e utilização das fontes orais no trabalho historiográfico conforme debatido no capítulo anterior. Admito também, amparado nas discussões anteriormente realizadas sobre a produção de fontes orais e a constituição da história oral, que todas as entrevistas realizadas tiveram sensibilidades e conexões absolutamente diferentes entre os sujeitos apostos.

A cada entrevista realizada o pesquisador incorpora táticas e técnicas resultado de experiências anteriores que o mesmo considera funcionarem com maior ou menor êxito. A cada entrevista o pesquisador redefine seus caminhos que de acordo com seu julgamento produzem uma narrativa mais rica e produtiva. A cada entrevista o pesquisador remonta uma teia de sentimentos, sentidos, emoções, afinidades, subjetividades que permitem a ele adentrar em águas cada vez mais profundas, mesmo que não saiba por inteiro se esse vasto oceano possui realmente um fundo. Portanto, seguir ou não a prévia rigidez do roteiro não é uma falha ou desatenção metodológica, é na verdade, uma impossibilidade frente à riqueza sensitiva que é produzir fontes orais.

Que as experiências dos entrevistados apresentam conexões e pontos em comum diante à constituição de memórias que possuem como base uma experiência coletiva real, isso não é novidade. Que essas mesmas memórias vão apresentar narrativas cujos sentidos apresentam discrepâncias e informações contraditórias, também não chega a ser algo novo. Todavia, uma das percepções mais importantes que precisam ser levadas em consideração é a mudança cotidiana intrínseca do pesquisador que remonta a cada ato de seu trabalho uma estratégia cognitiva, metodológica e até mesmo política diferente. Para Robson Laverdi “pode-se perceber a força política constituída dessa relação social mobilizada pelo entrevistador, que interage e pressiona com seu papel e poder como investigador e/ou intelectual.” (LAVERDI, 2013, p.46).

A filosofia clássica talvez auxilie a compreender com mais simplicidade o que tento dizer até aqui sobre a particularidade de que cada entrevista é realizada não apenas por tratar de sujeitos diferentes, mas por motivações e sensações igualmente diferentes que se modificam no devir do tempo. De acordo com Heráclito nunca se banhamos no mesmo rio duas vezes, porque a substância que o compõe se transforma a todo instante. Mas é bom recordar que nem o rio, muito menos nós, somos os mesmos. Como esperar, portanto, que o roteiro das entrevistas cumpra

um papel mais importante e rigoroso que os sujeitos em questão? Acho que esse é um dilema que não cabe como paradigma atual à produção de fontes orais.

Antes de qualquer coisa é necessário esclarecer algumas premissas básicas fundamentais à análise e compreensão do conteúdo das entrevistas formuladas. O conteúdo gerado pelas entrevistas é a constituição de sentidos impulsionados pelas diferentes motivações e intenções que se expressam no momento da entrevista (PACIEVICTH, 2007), esse é, portanto, o jogo que se insere as dinâmicas da memória.

A maneira mais comum de se pensar a memória é como uma faculdade individual e restritamente psíquica do ato de lembrar e esquecer. Todavia, quando pensamos nas discussões da memória dentro das ciências sociais, as considerações sobre a memória adentram numa teia de conexões e relacionamentos que são alojadas nas representações, símbolos e práticas sociais. Para Micheal Pollak (1992) a constituição de memória se dá por basicamente três fatores relacionados: personagens-lugares-acontecimentos. Ou seja, a memória tal como concebemos é um processo de mediação coletivo-individual.

Dessa forma, é possível afirmar também que a memória é um dos fatores determinantes na constituição de identidades, uma vez que as experiências e representações sobre o passado podem ser compartilhadas por diferentes indivíduos. Paul Connerton (1999) caracteriza que a memória social é um dos instrumentos mais elementares na esfera cotidiana de coesão da identidade social, dando para diferentes grupos uma ligação temporal em comum em diferentes campos da vida a partir de referências no tempo.

O que se refere à memória em geral, podemos observar que a nossa experiência do presente depende em grande medida do nosso conhecimento do passado. Entendemos o mundo presente num contexto que se liga causalmente a acontecimentos e a objetos do passado e que, portanto, toma como referência acontecimentos e objetos que não estamos a viver no presente. E viveremos o nosso presente de forma diferente de acordo com os diferentes passados com que podemos relacioná-lo. (CONNERTON, 1999, p.2).

Ao tomar as representações e experiências do passado como uma das variáveis fundamentais à constituição das identidades, também é possível identificar que a relação de formação identitária é acima de tudo uma negociação constante entre indivíduo e coletivo.

Se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Aqui o sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros. (POLLAK, 1992, p.5).

Esse é um processo de aceitação e negação de alguns elementos em detrimento de outros, que reunidos formam o relicário de características que definem cada qual inseridos e reconhecidos num todo.

Se assimilamos aqui a identidade social à imagem de si, para si e para os outros, há um elemento dessas definições que necessariamente escapa ao indivíduo e, por extensão, ao grupo, e este elemento, obviamente, é o Outro. Ninguém pode construir uma auto imagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo. (POLLAK, 1992, p.5)

De forma semelhante Jörn Rüsen (2009) também assinala sobre o processo íntimo entre os percalços da memória e a constituição de identidades sociais. Para esse intelectual a memória age justamente no sentido de tornar o passado significativo e vivo para que sirva, de alguma maneira, de auxílio na orientação da vida presente. (p.164). Segundo o autor, é possível identificar três estágios condicionais à memória social: *memória comunicativa*; *memória coletiva* e *memória cultural*.

A *memória comunicativa* seria o processo do qual a memória atua como instrumento de mediação entre diferentes grupos sociais, gerações e representações. É nesse estágio mais especificamente que as memórias sociais mais compartilhadas são negociadas diante da experiência individual e que possibilitam a formação da identidade temporal de cada sujeito, ao mesmo tempo que promove a sensação de pertencimento cultural e social em uma escala maior que a própria vida. (RÜSEN, 2009).

A *memória coletiva* é, para Rüsen, um estágio de maior seletividade e estabilidade da memória em relação à sua competência comunicativa. A *memória coletiva* apresenta marcos mais bem definidos e socialmente compartilhados que fazem parte essencialmente da identidade de um grupo, através de símbolos, imagens, versões, marcos materiais e imateriais que garantem um sentimento maior de pertencimento dos sujeitos ao grupo que fortalece as relações básicas da identidade. “Ela [a memória coletiva] é também um importante elemento de estabilidade para uma ampla variedade de unidades sociais, tais como partidos, movimentos sociais, escolas de pensamento no campo acadêmico, interesses de grupo, etc.” (RÜSEN, 2009, p.167).

O último estágio apresentado seria o da *memória cultural*. Nessa condição, a memória atingiria um grau tão intenso de estabilidade que se torna o núcleo mais rígido e incisivo da formação identitária de um determinado grupo social. A *memória cultural* pode ser percebida, muitas vezes, na institucionalização de rituais, festas cívicas e celebrações cujo objetivo mais evidente e fundamental é justamente dar continuidade às tradições passadas como forma de garantir a identidade presente. “Ela tem o seu próprio meio e um lugar fixo na vida cultural de um grupo. A memória cultural representa o sistema político como uma estrutura una, bem como sua permanência no fluxo temporal dos eventos políticos.” (RÜSEN, 2009, p.167).

Essas considerações sobre o papel da memória e suas funções sociais quanto a formação de identidades são fundamentais nesse trabalho por dois aspectos: primeiro, pelo fato de que o campo no qual essa dissertação foi elaborada é justamente uma situação cuja memória e a própria história são tensionadas e colocadas em disputa na situação concreta do ensino de história nos colégios militares. Segundo, porque é a partir das narrativas construídas na produção de fontes orais com ex-alunos e professores dos colégios militares que se tornou minimamente possível vislumbrar as relações e fenômenos internos de um recorte, mesmo que em parâmetros, da instituição e da disciplina de história nesse ambiente.

As narrativas são expressões da memória dentro de um fenômeno de constituição de sentidos que operam dentro de uma lógica de organização. (POLLAK, 1992). As narrativas são, de certa forma, projeções e simulacros que tendam dar conta não da realidade em si, mas de como a realidade é experimentada, lembrada e posteriormente concebida no ponto temporal presente.

Portanto, a memória também está suscetível a variações e mutações que extrapolam a dualidade entre o “falso” e o “real”, mas que são características comuns e inevitáveis de um processo que admite, sem problemas, a subjetividade humana. “A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória.” (POLLAK, 1992, p.4).

Obviamente existiu uma preocupação dessa pesquisa em saber se alguns relatos que foram elaborados com ex-alunos e professores dos colégios militares realmente aconteceram da forma com que as narrativas apontaram. Mesmo sabendo sobre a impossibilidade de apreensão do real compreendido de forma absoluta, existe um compromisso da pesquisa científica com a veracidade metodológica e teórica.

Mas o conteúdo dos documentos orais podem ser questionados de uma forma mais rica quando se compreende o papel que a memória exerce na constituição de sentidos. Os *meios*, os sentidos comuns e destoantes, as experiências específicas e singulares, aquelas mais significativas ou lacônicas, tudo isso pode ser encarado de forma tão ou mais rica que uma busca incessante e até mesmo estéril sobre a informação fidedigna supostamente dada pela narrativa que apela à memória.

Ainda mais quando se pede, como foi o caso desse trabalho, para que os entrevistados contem experiências de suas próprias vidas, remontem suas histórias diante de outrem, também é necessário analisar os compromissos do qual o entrevistado tem com sua própria condição moral de produzir e tornar público seus sentidos. John Kotre (2013) consegue estabelecer dois elementos peculiares sobre aquilo que chama de memórias e autobiografia. Ele propõe a existência de uma tensão curiosa na constituição de narrativas sobre si, na medida que o entrevistado age ao mesmo tempo de maneira cuidadosa em separar o “falso” do “verdadeiro” para que possa contribuir com aquilo que pensa ser a forma a contar a história “mais real possível”.

O outro polo desse conflito está alocado no fato de que o processo de constituição de sentidos que passa pelas artimanhas da memória, geralmente tende a realizar uma tarefa cuja memória acaba enquadrada diante do desejo de passarmos ao outro uma visão de si da maneira mais organizada e compreensível possível, mesmo que para isso exista *distorções* entre o real e o imaginável.



A natureza confusa da memória autobiográfica é derivada de dois elementos opostos. Por um lado, ela tem o temperamento de um bibliotecário, o guardador dos mais importantes dos arquivos da memória. Nesse papel, ela pode ser muito delicada, tentando guardar os registros originais puros. O protetor de arquivos representa a consciência da memória, fazendo o que é esperado dela e tentando fazê-lo com perfeição. Se espera da memória que ela distinga entre o que é verdadeiro e o que é falso, entre o fato e a fantasia. Se espera que lute pela precisão e que examine a si mesma de acordo com a verdade histórica. Não é uma simples questão de consciência. Nós humanos temos que estar em contato com a realidade do passado para sobrevivermos. Mas os arquivistas da memória tem uma paixão secreta: moldar uma história sobre si mesmo, uma história que alguns de nós chamaríamos de mito pessoal. Um mito, no sentido que uso para o termo, não é uma falsificação mas uma visão ampla da realidade, uma forma diferente da realidade da que os bibliotecários conhecem. Quando um mito é pessoal, ele busca conhecer a verdade e criar uma certeza sobre o eu, sobre quem somos. (KOTRE, 2013, p.32).

Essa premissa se assemelha com as considerações posteriormente anotadas aqui de Falcão (2013), sobre as narrativas que se voltam ao passado serem elaboradas como um processo criativo e até mesmo imagético. Assim, o ato de “inventar” não é necessariamente um ato ludibriante, mas sim uma condição fundamental da relação da representação e experiência do passado e a construção de uma narrativa que pretenda explicar algo:

Invenção, palavra muitas vezes encarada com suspeição e desdém, porque muitas vezes associada a fantasias dissociadas da realidade, mas que aqui ganha o sentido de criação, de *poiesis*, construindo significados vinculados a uma tradição ou uma experiência simultaneamente aos atos de enunciar. (FALCÃO, 2013, p.24).

Tomando as devidas considerações e cuidados acima expostos, desse ponto em diante será apresentado ao leitor as narrativas constituídas pelos e sobre os sujeitos que participaram ativamente do fenômeno de ensinar e aprender história nos colégios militares, tomando a devida precaução alertada também por Pollak (1992) “que entre o ‘falso’ e o ‘verdadeiro’, entre aquilo que o relato tem de mais solidificado e de mais variável, podemos encontrar aquilo que é mais importante para a pessoa.” (1992, p.10).

### 3.1 ALUNOS E SUAS EXPERIÊNCIAS

Acredito que a apresentação e análise das entrevistas que serão expostas a seguir, foram construídas sobre dois pilares essenciais e complementares. Primeiro, de identificar alguns sentidos comuns entre os entrevistados sobre suas

experiências vividas e significadas durante a temporalidade que passaram frequentando os colégios militares e participando das aulas da disciplina de história nesse ambiente. A segunda preocupação caminha no sentido inverso e ao mesmo tempo complementar, de identificar nesses sentidos compartilhados e similares de alunos e professores, algumas singularidades específicas de cada experiência, discrepâncias e subjetividades perceptíveis em uma entrevista e não em outra.

Para melhor organização de compreensão do leitor sobre os sujeitos que construíram relatos experienciais e também para facilitar a análise das entrevistas, a apresentação das entrevistas ocorrerá basicamente obedecendo como referência os próprios eixos temáticos que serviram como roteiro à confecção das entrevistas. Foram entrevistados quatro ex-alunos, como já dito, que concluíram seus estudos no terceiro ano do ensino médio na mesma unidade de um dos colégios militares no ano de 2015: Mateus, Gabriel, Clara e Luiz<sup>18</sup>. No momento em que as entrevistas foram realizadas, nenhum deles possuía vínculo institucional com o colégio militar.

Quero apresentar aqui, mesmo que brevemente, um pouco dos relatos que os próprios entrevistados sintetizaram sobre suas vidas. O primeiro entrevistado em sequência cronológica foi Mateus. Filho de militar, Mateus iniciou seus estudos no colégio militar na 6ª série do ensino fundamental via vagas ociosas (destinadas para filhos de militares) e concluiu seus estudos na instituição no ano de 2015, já na 3ª série do ensino médio, quando passou no vestibular de medicina em uma universidade federal.

Gabriel foi o segundo entrevistado. Assim como Mateus, também ingressou no colégio militar na 6ª série do ensino fundamental e concluiu a 3ª série do ensino médio em 2015, quando passou no vestibular do curso de Direito. Gabriel entrou no colégio militar por concurso, justamente por não ter filiação militar. Até então estudava num colégio privado de origem adventista, mesmo que durante a entrevista tenha feito questão de dizer que sua família é majoritariamente católica.

Clara foi a terceira entrevistada, que pese ser a única mulher entre o grupo de ex-alunos que participaram das entrevistas. Clara passou também o segundo ciclo do ensino fundamental e todo o ciclo do ensino médio no colégio militar. No momento da realização da entrevista, Clara estava cursando um preparatório *Pré-Vestibular* e não tinha claro ainda o curso que pretendia fazer no ensino superior.

---

<sup>18</sup> Nomes fictícios escolhidos pelos próprios entrevistados.

Clara estudou também até o 5º ano do ensino fundamental em uma escola adventista, não possui pai ou mãe militar e adentrou no colégio militar por concurso. No momento de sua apresentação quando indagada a contar um pouco de sua história, Clara fez questão de dizer que: “*Meu nome é Clara, eu sou feminista.*”

O último entrevistado entre os ex-alunos foi Luiz. Também estudou até o fim do primeiro ciclo do ensino fundamental em escola particular, segundo o entrevistado, de caráter religioso e isso talvez o tenha influenciado a ser atualmente *agnóstico*. Entrou no colégio militar também por concurso, não é filho de militares, por mais que seu vô tenha servido no exército. Após concluir seus estudos no 3º ano do ensino médio no colégio militar, ingressou no curso de Direito.

### 3.1.1 Por que estudar no Colégio Militar?

É possível estabelecer um padrão entre os entrevistados: todos eles adentraram e permaneceram no colégio militar em questão praticamente no mesmo período e pela mesma quantidade de tempo, passando por etapas similares de conclusão do ensino fundamental e médio na instituição. Um dos fatores, no entanto, que mais chamaram atenção foram os motivos levantados por cada um sobre os argumentos de escolha determinantes para que ingressassem no colégio militar. Há quase um consenso entre os entrevistados de que o colégio militar possui um ensino de qualidade, forte aliado à valores indispensáveis na formação educacional.

*Felipe:* Por que o colégio militar?

*Gabriel:* Certo. Sinceramente, eu não sei! (risos) Eu só sei que quando eu estava na primeira série... Minha família é católica, a gente não é adventista, então, eu sempre procurei um colégio com um ensino bom, aliado a alguma coisa de formação de valores. Eu tenho muito isso na minha família, a gente é um pouco conservador, eu não tanto, eu sou o mais novo lá de casa. Mas, a gente tem muito isso de valores. Eu prezo bastante por isso. O [colégio] adventista presava muito por isso, talvez isso me conduziu ao Colégio Militar. Mas é engraçado porque eu não sei quem colocou isso na minha cabeça, eu não lembro, eu só sei que quando eu entrei na primeira série no colégio adventista eu lembro que eu falei “eu só fico aqui até quarta, porque eu vou pro Colégio Militar”. Mas... Eu tenho certeza, absoluta, que uma das coisas que ajudou, influenciou muito nisso é mais um mérito acadêmico, do que um mérito da instituição ser do exército. Eu sabia... Meus pais comentavam, depois que eles descobriram que eu queria fazer, que era um colégio excelente. O ensino, praticamente gratuito, tem a taxa, se você quiser pagar, lá da PM. É... era um ensino diferenciado e que a minha família poderia arcar. Aliado às atividades extracurriculares a gente tem esporte, tem atividade artística, tem inúmeros tipos de coisa que você pode fazer no colégio... Era um colégio diferenciado, um colégio de

outro padrão! Então, eu acho que é isso que me conduziu, mais ou menos, até lá.

Algo muito semelhante também marcou o discurso de Mateus sobre a escolha pelo colégio militar, aliado ao fato de seu pai (também militar) trabalhar na instituição.

*Mateus:* Bom, meus pais, desde que eu era muito criança eles já trabalhavam no Colégio Militar. E desde aquela época o Colégio Militar já tinha muitos bons resultados. Então, aliado a vontade deles, veio a minha também de fazer parte. Porque antes do Colégio Militar eu estudava no Colégio Bom Jesus, também é muito bom, mas tem a diferença de preço, até porque o Colégio Militar é de graça.

Mesmo não tendo no núcleo familiar uma relação direta com a corporação militar, a ideia que coloca o colégio militar como uma instituição de ensino forte e com bons resultados em concursos de acesso ao ensino superior, também foi decisiva para que Clara prestasse concurso no colégio militar.

*Felipe:* Como você ingressou no colégio militar?

*Clara:* Eu sempre tive notas muito boas, eu sempre fui uma aluna bem elogiada pelos professores, então meu pai viu que existia o Colégio Militar e na quarta série eu tentei o concurso, mas não passei. Aí no ano seguinte eu tentei o concurso novamente, passei, quase passei no Colégio da Polícia Militar e também passei pra alguns concursos de bolsas, mas aí não valia a pena entre uma escola particular e uma escola federal. Da quinta série ao terceiro ano eu estudei no Colégio Militar. Eu sempre fui uma aluna com notas bem acima, minhas menores médias sempre foram 9.4, 9.5, minhas médias finais nunca foram abaixo de 9.5.

*Felipe:* Antes do colégio militar você disse que estudou em um colégio adventista, como foi essa transição para o colégio militar? *Clara:* Na questão de estrutura, o Colégio Militar não tem como comparar, oferece muitas coisas! Atividades, professores disponíveis o dia inteiro pra você... Quanto à questão do ambiente em si, foi um impacto muito grande, porque o Colégio Adventista, acho que por ser um colégio religioso, ele tem aquela coisa de família, uma coisa muito mais humana do que o Colégio Militar.

Essa noção que os colégios militares oferecem um ensino de boa qualidade precisa ser colocada em perspectiva para ser melhor desenvolvida por meandros. Há, sem dúvida, um senso comum que atribui à estrutura dos colégios militares uma garantia de ensino de qualidade acompanhada de valores tidos como imprescindíveis como disciplina, hierarquia, respeito, etc. Valores esses que são

característicos de instituições militares que se organizam basicamente pela estrutura de disciplina e hierarquia.

Segundo dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) feito pelo Ministério da Educação em 2011, das trinta escolas melhores ranqueadas, dez são colégios militares. Há também um destacado desempenho de alunos de colégios militares em aprovações de vestibulares e concursos notoriamente concorridos pelo Brasil<sup>19</sup>. De acordo com Silvana Pineda (2007, p.34) em sua tese de doutorado *O Casarão da Várzea visto por dentro: trajetórias escolares de alunos do Colégio Militar De Porto Alegre*, existe por parte da própria instituição um discurso que projeta os colégios militares como instituições decisivas e de sucesso nas aprovações de concursos e vestibulares.

Porém, esse forte desempenho acadêmico pode ser melhor explicado diante de algumas características que auxiliam a compreender o processo de maneira mais panorâmica. Torna-se necessário considerar que a estrutura física, docente e de assistência dentro dessas instituições são muito bem organizadas, oferecendo aos alunos um suporte considerável em relação a maioria das escolas públicas pelo país. Além das aulas regulares, os colégios militares oferecem aos alunos atividades culturais, esportivas e intelectuais que faz com que os alunos passem mais tempo no ambiente escolar desenvolvendo múltiplas habilidades.

Mas existe também um fator que auxilia a explicar ainda mais, o êxito dos colégios militares em números. O fato da instituição compor parte de seu quadro de alunos por um processo seletivo. Dos quatro entrevistados para essa pesquisa, três adentraram na instituição por prova de seleção. Diferentemente das escolas públicas que são abertas a toda e qualquer criança e adolescente, os colégios militares são ambientes de restrição que condicionam uma parcela do seu corpo discente justamente aos indivíduos que já possuem destacado desempenho escolar e, por consequência, obtém os melhores resultados nas provas de admissão. Portanto, os patamares básicos intelectuais que se encontram os alunos dos colégios militares, não podem ser colocados em comparação justa com as demandas gerais do ensino público.

---

<sup>19</sup> Colégios Militares são sensações nas Olimpíadas de Matemática  
<<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/colegios+militares+sao+sensacao+na+olimpiada+de+matica/n1597076864725.html>> Acessado em 13 de maio de 2016.

A relação entre alunos *amparados* (filhos e filhas de militares) e alunos *concurados* (admitidos por concurso) se mostra fundamental na defesa da ideia de que um dos principais elementos que constroem o pretense sucesso dos colégios militares é justamente sua característica seletiva. De todo o Sistema Colégio Militar do Brasil o maior número de reprovações consta justamente entre os alunos *amparados*.

Os alunos amparados são os que mais figuram nas estatísticas de reprovação escolar do Sistema Colégio Militar do Brasil. Atualmente, 57% dos alunos do CMPA são amparados ingressando, portanto, sem nenhum tipo de exame de seleção. As expressões amparado ou concursado, que informam a respeito da forma de ingresso, acabam por constituir marca, sinal, “resumo” da vida estudantil pregressa e, em muitos casos, prognóstico de um futuro. É comum, inclusive, quando um aluno amparado se destaca por um bom desempenho escolar, ouvir-se a afirmação de que se destacou, apesar de ser amparado. A Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) realiza pesquisas em cada um dos Colégios Militares objetivando investigar o percentual de aprovação e reprovação no Sistema. (PINEDA, 2007, p.124).

Essa observação feita por Pineda (2007) serve, em medida, como um indicativo sobre as relações estatísticas de desempenho entre *concurados* e *amparados* e também como um demonstrativo da condição de status que os alunos *concurados* são representados no imaginário mais comum interno das instituições. Portanto, quando nos deparamos com um discurso comum entre os alunos entrevistados a respeito das motivações que levaram a optar pelos colégios militares, esses discursos estão fundados obviamente em bons resultados em provas e concursos obtidos por essas instituições. Mas essas narrativas também são frutos de representações edificadas por percalços e pormenores não muito evidentes para um olhar mais apurado e despercebido, que creditam toda a suposta excelência do ensino nos colégios militares às suas próprias características internas e próximas da preparação militar.

De todos os alunos entrevistados, uma informação deveras curiosa foi justamente o fato de nenhum deles optarem pela carreira militar imediatamente após a conclusão do ensino médio, mesmo que a existência dos colégios seja justamente ligada ao fato de preparação curricular, moral e prática às necessidades militares. Para Jefferson Gomes Nogueira (2014) em *Educação militar: Uma leitura da educação no sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB)*, a condição dos colégios militares seria uma espécie de *pré-escola* aos cursos superiores de

preparação de quadros militares. Tendo como parâmetro as entrevistas realizadas para essa pesquisa, nota-se uma variante importante que as trajetórias de vida dos ex-alunos entrevistados tomaram caminhos distantes da corporação militar, após o encerramento dos ciclos básicos de educação nos colégios.

### 3.1.2 Colégio e militar: ritos, regras e nacionalismo

Tentar compreender o ambiente escolar específico dessas instituições foi um desafio para a pesquisa. Uma parte desse desafio surgiu do fato já enunciado anteriormente sobre a dificuldade de acessar esse ambiente ou fazer referência ao colégio militar, não digo necessariamente sobre o espaço físico das instituições, mas sim de como verificar de maneira minimamente palpável as relações decorrentes dessa realidade. A segunda dificuldade foi estritamente pessoal em projetar uma imagem generalizante dos colégios militares antes mesmo de tentar conhecê-los por aqueles que o vivem ou viveram cotidianamente.

A visão mais comum (e isso não representa que seja desconectada da realidade) são os traços característicos dos colégios militares pautados em valores comuns nas próprias organizações militares: hierarquia, disciplina e nacionalismo. Essas três bases sustentam a identidade mais concisa e conhecida da estrutura dos colégios militares, como reprodução atuante das estruturas que sustentam a organização também das Forças Armadas. De acordo com Gilmar Henrique Conceição (2003), a transposição dos valores e tradições militares se dá justamente pelo processo educativo e todas as suas consequências, daí advém a necessidade das Forças Armadas de desempenhar um esforço de tornar viável às instituições de ensino sob sua responsabilidade.

O exército, para manter-se enquanto instituição, necessita reproduzir, nas escolas que preparam seus quadros, um modo específico de pensar sua ideologia e sua mística, dando, em tais escolas, uma direção intelectual e moral para a interiorização de uma concepção de mundo já existente, e preexistente em seus quadros, no princípio da autoridade, conformando-se como uma espécie de "partido". Na busca dos recursos para essa manutenção a educação militar ocupa função importante. Os valores militares devem ser interiorizadas pelos quadros superiores do exército a fim de que se convertam em hábito e costume. (CONCEIÇÃO, 2003, p.155).

Ainda segundo Conceição (2003), os princípios básicos que se dão não somente pela educação formal em si (por mais que essa seja fundamental) mas por

toda uma estrutura de símbolos, mitos, discursos e poderes, são responsáveis pela formação de um arsenal de valores que orientam a prática dos seus participantes e consolidam a própria identidade militar.

O exército brasileiro, aliás, sempre demonstrou, ao longo de sua história, uma preocupação fundamental: a formação e renovação de seus quadros em suas próprias escolas, considerando-se que sem escolas que reproduzam e perpetuem o papel institucional dos militares, bem como de seus valores, não haverá Exército disciplinado e eficiente na defesa da atual sociedade, visto que cabe às forças armadas, na qualidade de um derradeiro e decisivo argumento, chegar às últimas consequências na defesa da ordem a fim de assegurar a integridade, a honra e as instituições pátrias. (CONCEIÇÃO, 2003, p.13).

Interessante quando se observa as entrevistas, que o peso desses discursos e práticas eminentemente militares é bastante perceptível como elementos que integram o cotidiano do espaço escolar. Uma referência bastante interessante que exemplifica essa situação foi o depoimento de Mateus quando questionado sobre as mudanças perceptíveis entre seu antigo colégio e as primeiras impressões que teve ao chegar no colégio militar.

*Felipe:* E quais são essas diferenças que você falou, que você citou? Tem alguma coisa específica?

*Mateus:* Por exemplo, o corte de cabelo [risos] [pausa]

No colégio militar, por exemplo, tem a revista regularmente, na teoria, a cada 15 dias, às vezes é adiada por motivos particulares lá dos militares, ou tem uma reunião, ou tem uma formatura, depois tem que adiar. Mas tem essas revistas do corte de cabelo, o padrão do uniforme, já no Bom Jesus, por exemplo, não tinha que cortar o cabelo, o tênis você usa o tênis que você quiser, a roupa nem sempre precisa estar exatamente igual o uniforme...

Interessante observar que Mateus além de obviamente perceber uma prática diferente daquela que era habituado quando estudava em outro estabelecimento, também estabelece uma barreira de identidade quando diz que os padrões de cabelo e de uniforme são elaborados e fiscalizados por aquilo que chamou de “lá, dos militares”, mesmo que seus pais desempenhem funções dentro do colégio e especificamente seu pai seja militar.

*Felipe:* E tinha alguém que questionava e/ou não seguia as determinações e regras?

*Mateus:* Olha... Questionada, pode até ser questionada, mas, antigamente, como sempre foi assim, então não pode ser quebrada simplesmente a



regra. Claro! Teve gente que não seguia exatamente, não cortava o cabelo, e era punido assim, com FO, que seria perder um pouco de ponto no...

*Felipe:* O que é FO?

*Mateus:* FO [Fato Observado] seria, por exemplo, você tem uma média de... comportamento. Quando você comete um erro, por exemplo, você não corta o cabelo pra data prevista, você perde um pouco dessa nota de comportamento. E, bom, isso não é legal [risos], mas no caso, sempre tem gente que acontece isso, que perde ponto por causa dessas coisas... Por causa de não estar com o uniforme correto, não estar com o sapato bem engraxado, o cabelo cortado, perde ponto. Isso sempre aconteceu, mas, eu acho que mais do que a pessoa ser contra isso, ela não teve tempo, ou ela... ou ela não sabia, mesmo.

Um outro caso interessante foram os depoimentos de Gabriel sobre as normas, ritos e símbolos costumeiros na vivência interna do colégio militar. O sentido que Gabriel estabelece com as normas, regras e ritos específicos do colégio militar têm característica dupla, pois ele identifica essas práticas como discursos institucionais ao mesmo tempo que atribui também valor pessoal a isso, especialmente em tomar politicamente o nacionalismo como um aspecto positivo e necessário.

*Felipe:* eu faço a pergunta também sobre essa transição. Você falou que estudava em um colégio adventista e na segunda parte do ensino fundamental você foi pro colégio militar. Na tua memória, como foi essa transição? O que te chamou atenção, os costumes, os ritos? Essa diferença de padrão dos colégios, você percebeu? Como é que foi sua experiência?

*Gabriel:* O colégio adventista sempre teve uma carga bem conservadora também, então no quesito de “ah, não poder usar cabelo cumprido, não poder ir sem uniforme, não poder determinado tipo de coisa”... Eu não senti tanto, porque o colégio adventista já tinha muito disso. O que mais impactou diferente é uma coisa boa, porque eu gostava! Essa coisa de ter aprendido a marchar, ordem unida, o culto aos símbolos nacionais que eu acho importante, não... Aqui entra em um mérito mais... Eu não gosto de sentimento nacionalista ufanista! Eu acho que é exagerado e eu acho que isso conduz a algumas coisas bem perigosas! Mas o nacionalismo, eu acho que você deve ter. O Colégio, em nenhum momento eu senti uma pressão exagerada como me impor um sentimento nacionalista. É uma construção, mas é uma construção suave. E daí você alia à personalidade de cada um. No Colégio eu aprendi a admirar um pouco mais o meu país do que eu admirava antes. Ao contrário de muita gente que eu vejo hoje no *facebook*, meus primos e tudo o mais, que discriminam muito o Brasil. E não só pela questão de um governo estar agora ou não, mas... Não gostam daqui! Simplesmente não gostam, não cultuam... Eu acho que isso é uma diferença bem legal no Colégio. Foi o que eu mais senti do Adventista pro Colégio Militar.

O depoimento de Gabriel emitindo sua opinião e analisando positivamente a construção do nacionalismo está ancorado nas práticas comuns e simbólicas

realizadas na instituição, especialmente de simulação dentro do colégio das situações encontradas nas próprias forças armadas. Gabriel faz questão de ressaltar que a construção do nacionalismo dentro do colégio militar é “suave” pois possivelmente essas práticas se tornaram comuns ao seu próprio cotidiano e identidade. No depoimento de Luiz, há também um indicativo sobre esse processo de militarização dos alunos no que tange à construção normativa da identidade do corpo discente do colégio ligada aos ritos e costumes militares.

*Felipe:* Você percebeu também uma transição de valores e de costumes de um colégio cristão pra um colégio militar? Te impressionou muito esse novo padrão de costumes? Ou a adaptação ajudou bastante nisso?

*Luiz:* A adaptação ajudou nisso. Nós temos no Colégio a Instrução Cívico-Militar, em que às vezes... Que normalmente é passado coisas técnicas, digamos assim, que nós temos que saber, que são, ah, como marchar desse jeito, o que esse toque significa e tal, aprender a cantar certas canções, porque militar é um cara que canta muito.

Em outro momento da entrevista quando perguntado sobre as festividades e ritos públicos no colégio militar, Luiz assim responde:

*Felipe:* Eu queria perguntar pra você em relação a vida cotidiana no Colégio, por exemplo, existem algumas coisas no Colégio Militar que talvez sejam mais marcantes do que em outros colégios. Vou dar um exemplo em relação aos ritos e comemorações, festas... Você lembra de algumas dessas situações?

*Luiz:* Eu acho que, vamos ver... Digamos assim, festas comemorativas do exército, né?! Sim, existem! São solenidades colocadas... A gente tem pelo menos uma por semana que você é colocado em forma, tem uma marcha curta, dura sei lá, 45 minutos, é lido um texto sobre alguma coisa, é na verdade um rito mesmo, um padrão repetido mais ou menos uma vez por semana, dependendo das datas. Nós temos, por exemplo, a data quando tá fazendo aniversário o QCO, que é o Quadro Complementar de Oficiais, daí eles vão lá e leem um texto sobre a Maria Quitéria, que é a patrona disso, que foi o que ela fez, tá. Daí vão lá em outra data especial, sei lá... Em todas essas datas vão lendo textos, digamos assim, uma comemoração sobre, principalmente os patronos, ah, o Duque de Caxias, Osório... Isso é uma coisa bem recorrente.

Quando Luiz afirma que essas festividades e ritos eram recorrentes, auxilia-nos a compreender a dualidade do colégio militar perante essas facetas que o constituem: colégio e militar. Além do programa curricular específico para cada disciplina ofertada, existe por parte das práticas da instituição uma base firme que sustenta os valores e a própria identidade dos colégios, essa base vem da instrução militar ou, como é chamada formalmente nos colégios, Instrução Cívico-Militar.

Também se pode conferir que as marchas, os discursos, as festividades apelam para elementos da construção da memória coletiva e mais institucional do exército. Cria-se no cotidiano dos colégios militares um espaço cuja memória tem por objetivo relembrar a todos os participantes daquele círculo social os elementos fundamentais que caracterizam a identidade comum entre eles e a instituição.

Esses ritos emblemáticos funcionam como lugares de memória (POLLAK, 1993) e funcionam como representações que a própria instituição faz para manter coeso um passado, bases morais e valores em comum como condição de existência.

Dizer que as sociedades são comunidades que se auto-interpretam é mostrar a natureza desse sedimento, mas é importante acrescentar-se que entre as mais poderosas destas auto-interpretações estão as imagens que as sociedades criam e preservam de si próprias como sendo continuamente existentes. (CONNERTON, 1999, p.14).

Não se tem, no entanto, a pretensão ingênua de apontar que as características sociais da construção da identidade de alunos e alunas no colégio militar se fundamenta apenas nos valores e diretrizes contidos no discurso mais compartilhado e institucionalizado aos ritos do colégio. Pensar dessa forma seria renegar a identidade como um campo de mediação constante em todos os seus meandros, ainda mais em tempos em que parecem mais dinâmicas e voláteis, dependendo das situações e ambientes sociais, naquilo que se caracteriza como pós-modernidade. (HALL, 2010). Todavia, nota-se que esse jogo de intenções entre instituição e sujeito ele não é somente ativo, como se assenta em práticas igualmente reais nas relações verificadas até então. Aliás, as conexões entre a memória e as mediações de construção de identidades são assentadas em práticas e discursos reais. “El núcleo de cualquier identidad individual o grupal está ligado a un sentido de permanencia (de ser uno mismo, de mismidad) a lo largo del tiempo y del espacio.” (JELIN, 2002, p.25).

O indicativo dado por Luiz sobre os nomes e discursos feitos em comemorações remetendo a Duque de Caixas e Maria Quitéria (ambos personagens fundamentais na constituição do exército brasileiro) revela um pouco dessa tensão e tentativa de convencer os interlocutores, no caso, os estudantes dos colégios militares, que esses fazem parte de uma história maior e coesa, que possui bem definidos seus marcos fundamentais que servem de referência às novas gerações,

mesmo que esses novos indivíduos não tenham participado temporalmente dos feitos antepassados. Interessante observar que não é somente marcar a identidade do colégio como uma instituição de ensino, mas deixar claro seu atrelamento intrínseco ao exército e adjetivos elementarmente militares. Os nomes exaltados, as atividades de culto aos símbolos nacionais, as referências por siglas, formam um conjunto de fatores que tentam, mesmo que em menor escala, reproduzir cotidianamente nas atividades do colégio a vida militar.

*Gabriel:* Toda sala de aula tem uma bandeira no canto.

*Felipe:* Toda sala tem uma bandeira do Brasil?

*Gabriel:* Tem. Todo dia de manhã a gente presta continência à bandeira, porque é um sinal de respeito. Quando ela é estaiada....

*Felipe:* Todos os alunos do colégio fazem isso?

*Gabriel:* Todos os alunos. Quer dizer, quem está em ponto de vista, se você não estiver ali no momento, não é tecnicamente obrigado.

*Felipe:* O que é ponto de vista?

*Gabriel:* Se você consegue enxergar a bandeira, você tem que prestar continência.

*Felipe:* Ah! Sim, sim, entendi!

*Gabriel:* O certo seria até você não prestando, porque tem um toque de corneta. Mas o Colégio é bem mais tranquilo quanto a isso. Mas normalmente a gente está em forma nesse período, que quando a gente chegava de manhã, a gente guardava as malas na sala, e descia e se reunia ali, entrava em forma, naquele padrãozinho quadrado de exército, que era pros nossos instrutores darem avisos sobre atividades que iriam acontecer, como seria a programação da semana, esse tipo de coisa. Naquele momento hasteava a bandeira.

*Felipe:* É...

*Gabriel:* Ah, e daí, continuando lá...

*Felipe:* Pode falar.

*Gabriel:* A coisa dos hinos... A gente aprendia hino de tudo que é jeito! Hino do exército, hino de Guararapes, Bandeira, é... Hino nacional, claro! Independência... Isso eu acho importante também, porque, o hino não é só algo pra exaltar determinado aspecto, é algo que gera algum tipo de espírito corporativo, de união, e é legal você ter isso... e, além do próprio hino, mostrar como que foi... meio que uma viagem histórica, você começa lá com o hino nacional, que tem um perfil, você chega no hino da independência anterior, que teve outro perfil e é interessante avaliar isso. No Colégio, como você sabe, as letras tem essa oportunidade. É isso que eu digo de uma construção suave, eles não chegam em nenhum momento pra você e falam "ah, você vai ter que exaltar a pátria acima de tudo!", não, você vai seguir esses protocolos aqui, depois na sua vida civil, você vai carregar isso ou não.

Esse trecho do diálogo com Gabriel se mostrou rico na maneira que o entrevistado encara e percebe os ritos cívicos, considerando-os uma “viagem histórica” e termina concluindo que esses preceitos fazem parte do protocolo escolar no colégio militar e que depois caberá a cada um escolher se seguirá ou não os valores aprendidos no colégio através dessas comemorações e rituais cívicos. É pela repetição e ritualização desses momentos que, possivelmente, essas práticas ganham aparências de naturalidade, ou como diz o entrevistado, de discurso “suave”.

É justamente nesse cenário de repetição e naturalização que se estabelece as bases das tradições que, via de regra, são inventadas. De acordo com Eric Hobsbawm (1984) as tradições inventadas são práticas que visam através da repetição inculcar certos valores e normas que represente ao grupo a ideia da continuidade e da imutabilidade.

Mais interessante, do nosso ponto de vista, é a utilização de elementos antigos na elaboração de novas tradições inventadas para fins bastante originais. Sempre se pode encontrar, no passado de qualquer sociedade, um amplo repertório destes elementos; e sempre há uma linguagem elaborada, composta de práticas e comunicações simbólicas. (HOBSBAWM, 1984, p.14).

Especialmente à disciplina de história as comemorações cívicas são deveras interessantes, uma vez que o discurso e os símbolos envolvidos nos ritos cívicos geralmente se remetem ao passado. As comemorações e ritos cívicos cumprem uma função pedagógica de lembrar e ensinar às novas gerações sobre acontecimentos e personagens cuja instituição possui como fundamentais à própria história e identidade.

Tanto no depoimento de Luiz quanto de Gabriel, os momentos lembrados de culto à personagens históricos fizeram referência aos indivíduos e acontecimentos elementares das tradições especialmente ligadas ao exército brasileiro. Os alunos citaram a “Batalha dos Guararapes” compreendida pelo exército como o momento de afirmação da nacionalidade e de criação da própria instituição<sup>20</sup>; as festividades entorno das figuras de Duque de Caxias e General Osório, tidos como heróis do exército brasileiro especialmente a partir da Guerra do

---

<sup>20</sup> Ver “Linha do Tempo – Batalha dos Guararapes” <[http://www.ensino.eb.br/aaex/lt\\_01.htm](http://www.ensino.eb.br/aaex/lt_01.htm)> Acessado em 19 de maio de 2016.

Paraguai, momento decisivo de consolidação política do exército no cenário nacional; como também a contínua prática de relembração dos hinos do exército, hino da independência e também o hino nacional.

As práticas frequentes de momentos cívicos e de exaltação de símbolos nacionais e do próprio exército são elementos que vão ao encontro da historiografia que caracteriza o livro didático *Império e República*. Dentro de uma perspectiva tipológica ideal, as festividades cívicas, o culto aos personagens históricos do exército e a exaltação dos símbolos nacionais seriam outorgadas com a legitimidade histórica presente no livro didático utilizado em sala de aula. Um conhecimento tido, portanto, como necessário no processo formativo dos alunos dentro do colégio militar.

Faz-se necessário aqui tomar nota de um conceito que abrange os diferentes espaços e formas com que o conhecimento sobre o passado é elaborado e compreendido, que é a *cultura histórica*. A história, esse conhecimento elaborado sobre e pela experiência humana no tempo, não se dá como processo de exclusividade das salas de aula, tampouco dos agentes especializados nesse ofício. A elaboração do conhecimento sobre o passado se dá por vários espaços e agentes que discursam a respeito das experiências temporais e criam constantemente representações comuns sobre o passado.

Entendo por cultura histórica os enraizamentos do pensar historicamente que estão aquém e além do campo da historiografia e do cânone historiográfico. Trata-se da intersecção entre a história científica, habilitada no mundo dos profissionais como historiografia, dado que se trata de um saber profissionalmente adquirido, e a história sem historiadores, feita, apropriada e difundida por uma plêiade de intelectuais, ativistas, editores, cineastas, documentaristas, produtores culturais, memorialistas e artistas que disponibilizam um saber histórico difuso através de suportes impressos, audiovisuais e orais. (FLORES, 2007, p.95).

Élio Chaves Flores (2007) destaca que o termo “cultura histórica” abrange todas as formas de conhecimento histórico independentemente da sua formulação ter critérios de cientificidade ou não. Nessa mesma linha podemos destacar as colocações de Jörn Rüsen:

'Cultura histórica' debe denominar este aspecto abarcante y común. La 'cultura histórica' contempla las diferentes estrategias de la investigación científico-académica, de la creación artística, de la lucha política por el poder, de la educación escolar y extraescolar, del ocio y de otros procedimientos de memoria histórica pública, como concreciones y

expresiones de una única potencia mental. De este modo, la 'cultura histórica' sintetiza la universidad, el museo, la escuela, la administración, los medios, y otras instituciones culturales como conjunto de lugares de la memoria colectiva, e integra las funciones de la enseñanza, del entretenimiento, de la legitimación, de la crítica, de la distracción, de la ilustración y de otras maneras de memorar, en la unidad global de la memoria histórica. (RÜSEN, 1994, p.2).

Rüsen também defende que a cultura histórica é também uma categoria de se compreender a construção e especialmente os usos do conhecimento histórico.

El concepto de cultura histórica aborda un fenómeno que caracteriza desde años el papel de la memoria histórica en el espacio público: me refiero al boom continuo de la historia, a la gran atención que han suscitado los debates académicos fuera del círculo de expertas y expertos, y a la sorprendente sensibilidad del público en el uso de argumentos históricos para fines políticos. (RÜSEN, 1994, p.2)

De acordo com essa mesma referência, a cultura histórica é um consenso de como um determinado grupo, instituição e/ou sociedade formula representações das mais diversas formas sobre a própria experiência temporal, dando também uma coesão identitária aos sujeitos, quando oferece um passado supostamente compartilhado em comum entre os indivíduos e também constitui orientações temporais ao agir do grupo.

La cultura histórica se refiere por tanto a una manera particular de abordar interpretativamente el tiempo, precisamente aquella que resulta en algo como 'historia' en cuanto contenido de la experiencia, producto de la interpretación, medida de orientación y determinación de la finalidad. (RÜSEN, 1994, p.6).

Tendo como premissa esse primeiro contato com o conceito de cultura histórica, torna-se possível avançar um pouco mais sobre suas características mais específicas. Jörn Rüsen define que a cultura histórica pode ser caracterizada em três dimensões que existem concomitantemente: dimensão cognitiva, dimensão estética e dimensão política. (RÜSEN, 1994).

A dimensão cognitiva seria aquela mais ligada ao estatuto de critérios e metodologia da qual a história ganha discurso de fidelidade. A dimensão cognitiva é responsável pela coerência e organização do conhecimento histórico tendo como base de sua sustentação a comprovação e a legitimidade e balizas de validade. (1994, p.20).

A dimensão estética seria a utilização de elementos simbólicos que o trabalho de organizar e materializar o conhecimento sobre o passado requer para se tornar legível à sociedade e seus indivíduos. É através da dimensão estética (literatura, filmes, quadros, símbolos, etc.) que as experiências históricas são compartilhadas e lembradas. (1994, p.14).

Por último, a dimensão política faz referência aos momentos que as experiências humanas sobre o tempo são invocadas a servir como argumento de legitimação sócio-política em determinada ocasião. Basicamente, a dimensão política da cultura histórica engloba as situações que o conhecimento histórico serve à discussão pública em diferentes esferas. (1994, p.18).

Essas três dimensões em conjunto caracterizam o potencial da cultura histórica como categoria que interfere não só na maneira com que as sociedades e instituições formulam e reinventam seu passado, mas substancialmente na forma com que usam as representações do passado para fins programáticos e práticos. Quando se pensa nos meandros da cultura histórica, torna-se possível também identificar na historiografia do livro didático *Império e República* aliada às práticas de exaltação dos símbolos, heróis e passado nacional e do exército, elementos que se utilizam da história e da memória como fundamentos para a orientação dos participantes do grupo.

As dimensões são perceptíveis nas suas três divisões. A existência de elementos de comunicação para tornar compreensível a concepção histórica do grupo (comemorações, hinos, monumentos, heróis, livro didático), seriam as estratégias estéticas. A própria existência de um livro didático de história como um elemento supostamente dotado de pretensões de validade e veracidade histórica (dimensão cognitiva). Tudo isso ao cabo de intenções endógenas que tateiam com projetos políticos de manutenção da identidade do exército aliadas à tentativa de explicar historicamente a existência, procedência e atuação militar na história política do país, portanto, a dimensão política.

### 3.1.3 O caso de Clara como indicativo de conflitos de gênero

As relações entre instituições e sujeitos são marcadas pela tensão de discurso e práticas, especialmente quando se tem nitidamente nessa relação intenções formativas e normativas. O grande problema em se analisar instituições e



sujeitos no mesmo exercício analítico é de induzir ingenuamente, que os discursos emitidos por parte de um desses polos são integralmente assimilados e convertidos em práticas pelo outro polo. Não existe totalidade nessa relação pois ela é basicamente elaborada em dinâmicas de mediação. Além disso, há outras variáveis que só fogem da miragem de discursos e práticas homogêneas e mais comuns.

Se colocarmos até aqui em perspectiva qualitativa os discursos emitidos por Luiz, Gabriel e Mateus, mesmo com algumas ressalvas, é possível identificar uma experiência positiva dos três sobre os símbolos e ritos militares característicos encontrados no colégio militar que frequentaram. Essa memória positiva sobre esses acontecimentos no colégio militar surge não necessariamente da relação que tiveram com os fatos em si, mas sim do resultado de diferentes experiências dotadas de sentidos, que muitas vezes interfere na maneira com que a lembrança sobre um determinado acontecimento é elaborada.

Quando se trabalha com fontes orais essas premissas, talvez, fiquem ainda mais evidentes e delicadas para o processo analítico. Pois o conteúdo das entrevistas, mesmo guiado pelo interesse do pesquisador, é também o compartilhamento da própria história da vida dos indivíduos. Histórias essas que apresentam peculiaridades deveras sensíveis dependendo do caso, especialmente nas situações que o resultado da entrevista diverge substancialmente da experiência coletiva mais nuclear.

Foram esses os cuidados ao lidar com o relato elaborado por Clara, que como já dito anteriormente, apresentou-se como: *“Meu nome é Clara, eu tenho 18 anos. Atualmente me considero feminista, não sei se isso vai mudar alguma coisa.”* Clara não sabia, mas pelo menos para mim, ela mudou tudo quando iniciou a entrevista dessa forma. Ora, o exército de uma maneira geral é uma corporação majoritariamente masculina e que reforça, através da sua memória, o protagonismo masculino na edificação das instituições militares.

A suposição de que ser menina nesse ambiente militarizado implica numa relação diferente comparada aos meninos, logo foi levantada como um indício importante de uma situação que escapara aos olhos na primeira vista. Clara adotou durante a entrevista uma postura muito crítica quanto ao trato de problemas e tensões internas, partindo de experiências repletas de significados e sentidos diretamente ligados à sua identidade como mulher e também *feminista*.

*Clara:* Dentro do Colégio Militar, não sei se é porque você já tá com uma idade... Você tá maior, você tá adolescente, você percebe que existe muita coisa errada! Muita coisa errada assim, tanto na questão de... é... de profissionais, de professores, sargentos com alunos; quanto entre alunos e alunos. Dentro do Colégio Adventista eu nunca sofri assim, bullying, porque eu falo que eu sofri bullying no terceiro ano... Eu realmente me assumi feminista, as pessoas da minha sala de extrema direita, todos filhos de pais militares, rasgaram minhas apostilas, deixavam, mandavam bilhetes pra mim [retirado por conter material nominal] rasgavam minhas folhas do caderno... E eu fui reclamar com o major da companhia, que é o nosso comandante e nada foi feito! A questão da moral ali fica bem complicada, mas acho que é mais por causa do corporativismo de exército.

*Felipe:* Clara, e como é que você enxerga essa dicotomia que eu percebi na sua fala? Por exemplo, do Colégio Militar oferecer um ensino forte e ao mesmo tempo não prezar por valores que para você me parecem essenciais?

*Clara:* Então, assim... Eu tive experiências bem ruins nos últimos dois anos, então... Eu acho o Colégio Militar, pra mim, o Colégio Militar tem um sistema de ensino que tá realmente fora de... Que precisa ser modernizado! É um sistema falho, não funciona mais pro ano de 2015, é... E eu digo isso porque eu vi muita coisa errada acontecendo, eu vi professores excelentes meus, militares, me deixando pra fora de sala por eu ter ideologias comunistas! Aconteceu uma vez, meu professor de biologia não me deixou entrar em sala. É... assim, eles... Como eu posso dizer... Eles prezam muito dentro da sala de aula essa coisa de “ahh, vamos ter educação, vamos ter respeito”, mas também fora de sala “que se dane, não é comigo”. Não só professores, mas sargentos, o pessoal no geral. Então assim, eu vejo o Colégio Militar como um sistema hipócrita! Um sistema que tá se mantendo de aparência.

*Felipe:* Você citou um caso ali de um professor que não deixou você entrar em sala por julgar você comunista! Existiram mais experiências conflituosas em sala de aula?

*Clara:* Sim. Existiram várias vezes esses tipos de conflitos. Na verdade assim, eu estive... não sei se por causa da sala, eles misturam muitas pessoas durante a troca de turmas. Então, assim, eu fiquei numa sala com muita gente que tem orgulho de dizer que é fã do Bolsonaro, não sei como! [risos]. Eles, assim, dentro da sala de aula já me senti atingida várias vezes, arranjaram meu número de celular, então mandavam imagens, sabe?! Tipo, “ah, que feminista precisa de... hmm”, né?! Meus professores, em sala, também davam aquelas indiretas, sabe?! Durante uma aula de biologia meu professor tava falando sobre doenças que afetam homens e doenças que afetam mulheres, daí meu professor falou “ah, porque mulheres são muito sortudas, além de não pagar entrada na balada, não pegam tal doença”, daí eu falei “é, mas em compensação são estupradas, né?!” daí ele ficou bravo comigo... Dentro de sala também assim... Eu nunca senti, na verdade eu senti só duas vezes algum professor me defen... [pausa]. Não me defendendo, mas falando “gente, não é bem assim”, foi um professor de Filosofia.

E porque essas informações não apareceram no discurso dos meninos? Ora, porque mesmo todos eles convivendo diariamente no mesmo espaço físico, as experiências e sentidos que todos eles estabeleceram são absolutamente distintas justamente pelas sutilezas de identidade social e política que caracteriza cada um.

Clara, possivelmente, percebeu uma oportunidade durante a confecção do relato, de deixar clara suas posições não só em relação ao colégio, corpo docente, casos de preconceito, mas acima de tudo sobre quem ela era e que não concordava com situações que vivenciou no colégio.

*Felipe:* Ser mulher, ser menina, tem alguma diferença de tratamento, de professores, funcionários,... Em relação ao cotidiano da escola?

*Clara:* Com certeza! Tem sim! Primeiro porque as meninas, apesar de serem praticamente metade da turma, da série, existem três monitores, somente um é mulher, apesar de nós sermos a maioria! Fora, assim, que existem comandantes de companhia, essas coisas... Então assim, a cada sete, oito funcionários, só um era mulher. Quantidade de professoras também era bem limitada. A gente tinha duas ou três professoras no terceiro ano.

A percepção de Clara sobre a falta de representatividade feminina no colégio militar é notável. Uma avaliação interessante sobre a atuação e representação feminina no ambiente do colégio militar foi realizada pelo trabalho de tese de doutorado em história de Thelmy Arruda de Rezende (2009): “Meninas aqui? A experiência constitutiva das alunas pioneiras do Colégio Militar de Brasília (1989-1995)”. A tese trabalha com narrativas, sentidos e subjetividades das primeiras meninas que ingressaram no colégio militar de Brasília e que a presença feminina naquele espaço até então dominado pelos homens, causou uma série de tensões entre os sujeitos ativos daquele espaço, verificando, inclusive, preconceitos, estigmas e assédios de diversas naturezas.

Apesar de terem sido admitidas no CMB e nos demais CM, o sentimento de rejeição às mulheres no Exército, mesmo que na condição de alunas, foi manifestado em diferentes situações em função de imagens e representações vigentes sobre o “ser mulher” e o poder da virilidade. Durante o período em que estudaram no CMB tiveram que defender o seu espaço na instituição, reagindo à imagem negativa a que as mulheres geralmente são associadas nas relações entre os sexos, e que as fazem detentoras de “toda determinação que lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade”. (REZENDE, 2009, p.182).

Essa condição coloca o caso de Clara dentro de uma rede de sentidos e experiências absolutamente possíveis e comum nessas instituições. E tendo como referência esse estigma da menina como um sujeito estranho ao ambiente, a afirmação da identidade de Clara passa necessariamente pela negação constante das bases caracterizantes do colégio que frequentou. Essa negação não é

perceptiva nos meninos porque ela não existe como na situação de Clara, pelo fato de ser menina e colocar-se politicamente como *feminista*. A negação do colégio que Clara faz questão de deixar evidente a todo momento é, por pressuposto, sua construção avessa de identidade como quem quer deixar claro que as experiências que conta e torna pública não passam por sua aprovação moral.

*Felipe:* Qual foi tua experiência em relação a essas festas cívicas, essas festas militares que até você tinha dito, por exemplo, que atrapalhou o decorrer do ano letivo, né?! Por que você acha que existe isso no Colégio Militar? Ou a sua relação com essas festas? Como elas eram, como elas se desenvolviam? Festas, comemorações, todos esses tipos de rituais?

*Clara:* É... Eu acho que assim, eu sempre participei porque eu era uma aluna graduada, eu tinha notas, então eu tinha que estar presente nesses locais. E durante o terceiro ano que eu simplesmente não ligava pra essas coisas, eu fui em algumas por ser o meu último ano. Mais por estar todo mundo do terceiro ano junto e tudo o mais... Eu acredito que o Colégio Militar tenta conservar... A mesma coisa de conservar um sistema falho! Tenta conservar tradições que, falhas, eles não explicam o significado, eles simplesmente exigem que você saiba. Então assim, durante o sete de setembro, que tem o desfile, a maior parte das pessoas que vão no sete de setembro, e eu digo isso porque eu fazia isso! Iam por um lanchinho! Porque a gente ganha um lanchinho. [risos] É sério! A gente ganha um pão com mortadela e refrigerante, é muito bom! E iam assim, mais pela diversão do que pelo fato de “ah, nossa, estamos representando um colégio! Estamos representando o país!”, durante... A gente tem algumas solenidades que são obrigatórias durante o ano, que daí tem o dia do soldado, que é assim, eles fazem durante os dias de aula pra quem ninguém falte! Tem o dia da bandeira que também é durante dia de prova pra que ninguém falte. E assim, são solenidades que eles fazem, falam um texto e falam que tá tudo bem, que é isso... aceitem! Eu nunca tive... Na verdade eu acho que já tentaram fazer isso, e eu acho que foi com o [nome ocultado que cita um professor que a entrevistada teve] mesmo, eu não tenho certeza, de explicarem o porquê de ter aquela data. De explicarem assim “olha, gente, patriotismo não é necessariamente você amar o seu país e sim você ter um sentimento de pertencimento...” Nunca foi isso! Então assim, pra mim eles tentavam conservar o que... Tudo o que o exército prega, que são coisas falhas!

Clara faz questão de afirmar várias vezes o quão falho é, em sua opinião, os padrões e valores educacionais que regem o colégio militar. Quando questionada sobre a possibilidade de seguir carreira militar, ela se mostrou absolutamente consciente do estigma que o feminino sofre nas instituições militares. Mas a negação de Clara também é uma negação intelectual e política como demonstrado em sua resposta.

*Felipe:* por que não seguir a carreira militar? Até aqui eu consegui um panorama. Por que não seguir uma carreira militar pós-Colégio Militar?

*Clara:* Eu não sigo uma carreira militar por dois motivos: Por ser a Clara e por ser mulher! Por ser a Clara, porque eu não concordo com muitas coisas que existem ali dentro, coisas morais que conflitam muito com o que eu penso, com o que eu acho que é certo, com o que eu acho que é correto. Eu sou uma pessoa que gosta muito de questionar e de arranjar outros meios de fazer as coisas. E dentro do Colégio Militar as coisas não são assim. As pessoas, é... Como é uma hierarquia, se você acaba... Você tem que acabar fazendo o que te mandam! E eu vi isso porque a gente teve um problema com um professor de matemática no terceiro ano, e ele era chefe da disciplina e então ele falou “não, eu vou ficar no terceiro ano e ninguém pode me tirar daqui!” Então... E por ser mulher, porque eu acredito que mulheres simplesmente não têm muitas expectativas dentro do exército.

Sem qualquer pretensão de tornar o caso verificado de Clara como uma regra dentro dos colégios militares, uma vez que o material que temos não passa perto de uma amostra quantitativa confiável, talvez essas situações auxiliem com alguns indícios ao menos delicados sobre a relação de gênero não somente nas instituições de ensino militares, mas nas forças armadas no geral. Por uma questão ética e por fugir da temática central do trabalho, optou-se aqui deliberadamente em não expor uma série de situações e casos relatados por Clara que são tão ou mais alarmantes sobre a desigualdade de gênero e o tratamento dispensado aos alunos e alunas referentes à temáticas como sexualidade e representação feminina.

Por mais que saibamos que problemas sobre a discussão de gênero não são exclusividade das instituições de ensino militar, tornou-se absolutamente relevante trazer aos olhos do leitor um cenário específico que pode significar um indicativo ainda mais valioso de situações, no mínimo ásperas, quando nos referimos aos colégios militares como instituições de ensino de excelência. Especialmente à disciplina de história, cujas tarefas de ensino e aprendizagem exigem também compromissos éticos frente aos consensos mínimos de cidadania, a questão de gênero nos colégios militares pode ser um desafio analítico e de mudança prática minimamente interessante.

#### 3.1.4 As experiências com o livro didático

Volto a tecer comentários novamente sobre a experiência de pesquisa. Esse ponto a que chegamos agora, provavelmente foi o que transformou mais drasticamente o olhar e enfoque sobre a relação das intenções científicas com as teias de sentidos e significados reais tecidas ao longo da trajetória de pesquisa. Diante da já comentada impossibilidade prática de acessar as aulas cotidianas de história nos colégios militares, acessar, mesmo que pelas artimanhas e fascínios da

memória dos ex-alunos as experiências de sala de aula na disciplina de história, mostrou-se um desafio grandioso.

O desafio se deu justamente pela tentação quase que constante de tomar as memórias como discursos de profunda realidade, sem levar em consideração os infinitos trajetos e percalços que o discurso pautado em memória percorre. Existiu também um desafio ainda maior: de não adequar os discursos construídos com esses sujeitos a uma visão pré-estabelecida sobre as dinâmicas e práticas das aulas de história nos colégios militares, sem ao menos conhecer essa realidade amparado por fundamentos empíricos.

Até a realização das entrevistas, o único indicativo obtido sobre as aulas de história nos colégios militares era a existência do livro didático *História do Brasil Império e República*. O livro didático foi o parâmetro central dessa pesquisa, o contato prévio com o livro exerceu o ponto de partida para todos os desdobramentos futuros que foram construídos e analisados na sequência. Quando os discursos obtidos pelas entrevistas foram construídos e analisados, o desafio de não querer enquadrá-los às suposições da pesquisa, foram determinantes na expansão da complexidade de compreensão de um sistema de relações muito mais vivo e dinâmico que se supunha até então.

Todos os ex-alunos entrevistados passaram pelo sétimo ano do ensino fundamental, quando o livro *História do Brasil Império e República* é requerido como material escolar. Entre o ano que frequentaram a série que utiliza o livro didático em questão e o ano de realização das entrevistas, passaram-se seis anos. De certa forma, o fato de terem trabalhado com o livro didático que tanto intrigava a pesquisa, foi o elo de união entre o grupo que se formou para realização das entrevistas. Ora, foi exatamente nessa conjuntura que a primeira grande guinada perceptiva começou a ficar clara. As lembranças de utilização do livro didático foram regularmente espaços e geralmente elaboradas, tendo como eixo principal entre os alunos, justamente a não utilização do material.

*Felipe:* Qual foi o teu contato com esse livro [o livro foi mostrado ao entrevistado] "*História do Brasil Império e República*"?

*Gabriel:* Então, infelizmente, não querendo carregar... Encher de pejorativos ruins o livro. Mas o que eu mais lembro do livro é não ter contato com o livro. Os professores não costumavam dar muita ênfase ao material da Bibliex. É...[pausa]

*Felipe:* Por que você acha isso?

*Gabriel:* Eu acho que o material enfatiza... Vários professores falavam isso, eles enfatizam pontos que não precisavam ser tão enfatizados. Tem muita picuinha. Por exemplo, um absurdo assim... Dá impressão que eles vão falar tudo o que veio na caravela. Dá impressão que eles vão falar tudo o que tinha numa feitoria. Assim, aquelas listas enormes, aquele ponto, batendo tópico por tópico de coisas, e que isso não precisava. Isso era o que os professores mais implicavam. Na verdade eu não sei se tem muito direcionamento o livro, porque eu não li ele, não tive tanto contato. Só, nas [inaudível] dá pra perceber, que não vai chamar, por exemplo, de ditadura, vai chamar de revolução. Não vai chamar de...

*Felipe:* de golpe?

*Gabriel:* é, de golpe, vai chamar de revolução. Não vai chamar de ditadura, vai chamar de governo, apesar de eu achar que é golpe, e achar que é ditadura. Mas isso eu construí minha imagem no colégio, mas os professores normalmente não usavam tanto o livro, eles usavam bastante material de apoio, até que é algo que dá bastante conflito, eu já acompanhei notícias falando “ah, professor tal não pôde usar material de apoio no colégio militar”, achei isso bem esquisito quando eu vi essa notícia, acho que foi um episódio acontecido no Colégio Militar de Porto Alegre até... Eu achei bem estranho, porque o colégio sempre usou muito material extra, além da Bibliex...

Já no caso de Luiz, ele afirma que lembra do livro mas também ressalta que o professor de história preferiria utilizar materiais de apoio ao invés do livro didático, que segundo ele, era um livro de má qualidade.

*Felipe:* Como eu te falei no começo, esse livro *História do Brasil Império e República*, ele é feito pela Bibliex. Chegaram a utilizar esse livro em sala de aula?

*Luiz:* Eu acho que usei, eu acho que usei esse livro...

*Felipe:* Pode folhear! [o entrevistado através de sinais pede para manusear o livro]

*Luiz:* Se não me engano, eu usei esse livro aqui no sétimo ano. Acho que foi esse mesmo. Se foi isso, foi com o professor [nome ocultado] que eu tive, inclusive. Mas... Agora, sem entrar em uma questão ideológica, o livro não é muito bom, historicamente, né?! Ele tem muita coisa que ele apresenta de forma muito superficial. Digamos, ah, sei lá, revolta farroupilha, ele coloca de um jeito muito superficial, e por isso ele acaba não sendo muito bom. E por isso, poucos professores usavam ele efetivamente, certo?! Então, ele, digamos assim, apresenta uma visão muito resumida das coisas. Então, os professores, normalmente iam por outros caminhos. Ele ficava só como um apoio mesmo...

Quando Mateus foi questionado sobre lembranças de trabalho com o livro didático:

*Felipe:* Quais são suas memórias das aulas de História e especialmente sobre o uso que alunos e professores faziam do livro didático *História do Brasil Império e República* [o entrevistado pega o livro e começa a folheá-lo]

*Mateus:* Bom... [pausa] [folheou o livro por alguns segundos]

Eu gosto muito de História, claro, depende muito do professor também. Eu acho que História é uma das matérias que mais depende do professor pra ele ensinar! Porque, dependendo do professor a matéria pode ser legal, e dependendo do professor a matéria pode não ser tão legal... Quanto ao livro.... Bom, ele tem alguns erros, é claro. Mas... Eu não tenho o que reclamar muito dele. Não usei tanto! Poderia ter usado mais... Mas por opção própria. E na minha época eu acho que esse livro inclusive foi o professor [nome ocultado] que me deu, ele dava sempre no quadro bem resumidinha toda a matéria, então acho que só pelo quadro dele você já conseguia estudar pras provas e saber a matéria, assim...

Os discursos anteriores mostram algumas situações curiosas em que o livro didático não era utilizado pelos professores de história. A opção por materiais de apoio ao invés do livro confeccionado pela BIBLIEX partia dos professores e era interpretada pelos alunos como um auxílio qualitativo à aprendizagem dos conteúdos em história. A não utilização do livro didático pelos professores faz parte de um processo conflituoso de autonomia docente e postura intelectual do professor, que quero abordar a seguir, porém, indicou um novo quadro de relações que não eram aparentes até então.

Resumir o ensino e aprendizagem de história ao discurso disposto pelo livro didático de história, seria desconsiderar os incontáveis agentes de produção de conhecimento atuantes na formação intelectual e de orientação histórica. O livro didático é um importante agente de consolidação de conceitos e conhecimentos pela sua condição pragmática ao ensino escolar, mas não é e nem poderia ser o único.

O livro didático não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e usos. (CHOPPAIN, 2004, p.553).

A indicação de Choppain (2004) é valiosa na medida que aponta diretamente pela existência mútua de elementos portadores de discursos e saberes que interferem diretamente na formação escolar. Mais do que isso, deixa claro que esses fatores tomados como externos ao ambiente escolar e especificamente sobre o livro didático, são também agentes construtores do julgo de utilização ou não do material didático.



Ao darem um panorama sobre o fato do livro *História do Brasil Império e República* ser pouco usado em sala de aula, os depoimentos indicaram um foco de resistência que possui como elemento central o professor de história, que seleciona, interage, reflete e busca alternativas mais bem sucedidas e adequadas ao que compreende como mais importante para e como ensinar.

Nesse ponto, a noção estática de projetar nas aulas de história dos colégios militares apenas uma reprodução do discurso mais comum sobre história na instituição (simbolizada pela primeira impressão contida no livro), foi praticamente desmantelada dando lugar para novos horizontes possíveis. Horizontes esses que apontaram a irrealidade e impossibilidade prática de encontrar um sujeito imaginado e pré-concebido pelo pesquisador, que fosse orientado exatamente de acordo com o discurso institucional, como se isso fosse de alguma forma possível.

Essa situação de pluralidade ficou ainda mais evidente quando os relatos começaram a se aproximar de temas mais específicos à temáticas e recortes históricos, assim também como emissão de tomada de posições sobre a experiência histórica, especialmente sobre o período do regime militar.

Dos quatro entrevistados, apenas Mateus afirmou mais claramente dentro de sua base de coerência que considerava a tomada de poder pelas forças armadas em 1964 como uma “Revolução”.

*Felipe:* Uma das minhas preocupações em relação a temática do livro, é propriamente a nomenclatura: Ditadura Militar ou Governo Militar, Golpe ou Revolução de 64, né?! Qual que é a sua opinião sobre isso? Sobre esse período da história do Brasil? O que você acha?

*Mateus:* Olha, eu acho que como todos os períodos teve seus prós e seus contras. Claro, não foi um período democrático, mas... Por exemplo, eu pego o meu avô como exemplo... Meu avô, ele não teve grandes participações nessas mobilizações sociais, contra a ditadura, até porque ele gostou do período, foi... Claro, teve as suas restrições, o período, mas nada que afetasse diretamente ele, nem afetasse muito a ele! E foi um bom crescimento pra nação, mas, é como eu disse, né?! Se você, por exemplo, tem um filho que desapareceu na época, você não vai achar um período bom, mas cada um tem o seu ponto de vista sobre o período. Assim como hoje, como foi antes do período militar...

*Felipe:* Se você fosse colocado em uma situação para escolher: golpe ou revolução. O que você escolheria?

*Mateus:* Revolução.

*Felipe:* Por quê?

*Mateus:* Olha, primeiro que eu acho que um golpe não deixa de ser uma revolução, mas... Mas golpe seria uma palavra muito forte e negativa, sendo que teve lados positivos também, entendeu?!

A maneira com que Mateus estabelece seu crivo para escolher entre “golpe” ou “revolução” é deveras interessante, pois é um constructo de coerência própria sobre uma experiência histórica. Quando apela a ideia de que o crescimento econômico justifica-se como um lado positivo à experiência histórica, organiza internamente um argumento válido de equilíbrio para tomar posição sobre um questionamento que lhe foi feito.

Já no caso de Gabriel, o entrevistado foi taxativo quando teve que escolher sobre o uso da nomenclatura mais apropriada. Interessante contar que diferentemente de Mateus, para quem a pergunta foi feita diretamente, no caso de Gabriel o diálogo chegou a esse ponto quando o entrevistado começou a falar sobre o atual cenário da política nacional e das discussões que tinha em sala de aula com colegas e professores.

*Gabriel:* Então ficou ali uma discussão política muito forte sobre ditadura e o governo atual. Até porque eles são bem opostos. É... Ali surgiu algumas discussões acaloradas. Bastante acaloradas! Tinha gente que defendia uma lógica totalmente contra a Ditadura militar, eu chamo de Ditadura não chamo de revolução!

*Felipe:* No teu posicionamento você chama de Ditadura?

*Gabriel:* Isso. Tinha gente totalmente a favor, e tinha pessoal tentando conciliar no meio. Então isso foi bem claro. E às vezes até saía um pouco do controle do professor, porque o pessoal se exaltava... e até atrapalhava um pouco a didática ali, e daí tinha que voltar, acalmar todos os ânimos pra conseguir focar, porque tinha vestibular também no final do ano...

*Felipe:* E por que você disse que Ditadura e o atual governo federal são opostos?

*Gabriel:* Porque... Em uma visão política extremamente limitada, nessa coisa de direita-esquerda, que eu não concordo muito, ali porque eu acho que é algo muito mais complexo e pensadores como [nome do pensador, não entendi] e tudo o mais falam coisas totalmente diferentes e eu concordo com eles, mas, é algo mais didático. A ditadura é uma direita e o governo atual estaria tendendo a uma esquerda...

Tomando como exemplo o relato elaborado por Gabriel, a relação entre cultura histórica e tomada de decisão política fica muito explícita, pois os meandros da conversa que levaram ao assunto “golpe” ou “revolução” de 1964 não foram exatamente sobre a história, mas sim por uma diálogo que tinha até então como

tema central a política contemporânea. Como já nos referimos, uma das dimensões sustentadoras da cultura histórica de acordo com Jörn Rüsen (1994) é justamente sua dimensão política, quando o discurso sobre a história serve como base de afirmação de uma intenção política que se dá na contemporaneidade. A conexão entre o argumento histórico e o quadro de definições políticas elaborados por Gabriel, mostrou-se uma situação interessante de uso prático do conhecimento histórico.

Esse uso prático especialmente como dimensão política não deve ser compreendido apenas como argumentação na política mais institucional, mas também como afirmação de identidades políticas. Essa situação fica latente novamente no caso de Clara quando perguntada sobre a nomenclatura que atribui aos episódios que levaram a instauração do regime militar

*Felipe:* Em 2014, a gente teve uma discussão pública na sociedade brasileira sobre os 50 anos do regime militar, do golpe, ou ditadura... Queria perguntar pra você, na sua opinião, a partir da sua formação histórica, você prefere “golpe” ou “revolução de 64”?

*Clara:* Golpe de 1964, uma Ditadura.

*Felipe:* Ditadura?! Golpe de 64?! Por quê?

*Clara:* Aham. Porque eu não acredito que tenha sido uma jogada política legítima.. Então assim, eu não acho que o que aconteceu no Brasil tenha sido legítimo. Tanto por causa da violação de direitos civis, que morreu, assim, em massa. Tanto porque existiu muita doutrinação. É muito engraçado ver as pessoas reclamando, reclamando não, criticando o que houve na Alemanha, em questão do Hitler, da doutrinação... Sendo que aqui no país tinha basicamente a mesma coisa. E dá pra ver muito bem a diferença entre quem vivenciou aquela época e nasceu nos... A minha mãe é mais velha que o meu pai, ela nasceu nos anos 50. Minha mãe apoia completamente a ditadura! Só que, assim, minha mãe não viveu num centro urbano, minha mãe vivia numa área rural... A minha mãe não ia à escola, ela foi fazer supletivo depois dos 20 anos. Já meu pai, ele nasceu em Maringá, querendo ou não era um centro urbano no Paraná. Ele viu as manifestações, ele viu as pessoas lutando, ele viu o amigo dele sendo preso por ser comunista... Então assim, eu acho que as pessoas, dentro do Colégio, o que eu aprendi foi que não existiu um motivo real pr'aquilo acontecer.

Novamente a conexão entre o argumento histórico e a política se encontram. A representação histórica pela qual Clara opta está diretamente ligada a suas posições políticas, não considera legítima a quebra da legalidade política durante os anos do regime militar. Mais do que isso, Clara tenta buscar legitimidade na construção do seu argumento dando exemplos familiares sobre a experiência

histórica durante o regime militar, para sustentar intelectualmente e exemplarmente sua posição política.

A história, portanto, passa a exercer uma função qualitativa na sustentação racional de uma determinada posição ao passo de dar legitimidade a essa mesma posição. “Legitimidade é a categoria que exprime essa razão interna do político, na qual a força cognitiva da formação histórica se afirma, no âmbito da cultura histórica. Aqui, saber histórico é essencial e necessário.” (RÜSEN, 2010, 127).

O mesmo raciocínio vale ao caso de Luiz quando requerido a opinar sobre o regime militar. A maneira com que compreende e representa de maneira discursiva o período histórico em questão, autoriza a sustentação de sua posição política e identitária baseada numa pretensão perceptível de imparcialidade e consenso.

*Felipe:* A partir do seu conhecimento histórico, como prefere chamar: “revolução de 64” ou de “golpe de 64”?

*Luiz:* Eu opto por governo militar!

*Felipe:* Governo Militar?! Por quê?

*Luiz:* Porque... você teria que entrar, por exemplo, o que é uma ditadura? Existe gente que define que não é uma ditadura porque não houve um ditador, certo?! Era uma democracia indireta, mas ela existia. Entre aspas eram presidentes eleitos. Por outro lado, era um governo extremamente centralizado, certo?! Então, teria que entrar em muitos... Temas políticos, de definição... e eu prefiro dizer apenas governo militar!

A terceira via exposta por Luiz ao ser indagado sobre “golpe” ou “revolução” é também um indicativo de sua identidade política. Da mesma forma com que os discursos anteriores, ao não se comprometer diretamente com nenhuma das duas representações colocadas, Luiz se volta ao argumento histórico para legitimar a construção do sentido mais compatível com aquilo que pensa e se define. A diferença, no entanto, dá-se justamente pela construção de uma terceira via que expôs a representação que Luiz formula sobre o período histórico. Mesmo não querendo se comprometer diretamente e politicamente, essa aparente imparcialidade de Luiz acaba sendo também uma posição legitimada pelo conhecimento histórico que surge como um potencial argumentativo.

Se a cultura histórica é justamente a dinâmica que a história serve ao debate público, social, político e identitário, creio que aqui estamos diante de um ponto curioso que permite-nos falar em “culturas históricas”, ou seja, diferentes usos do passado com possibilidades e intenções igualmente distintas.

Primeiro, não é possível dizer, tendo como base o pequeno grupo participante da pesquisa, que exista na prática a hegemonia de panoramas e perspectivas históricas entre os alunos do colégio militar, de acordo com as premissas contidas e explicitadas no livro didático *História do Brasil Império e República*. O livro em si é um elemento de consenso da cultura histórica do exército, mas não pode ser tomado como um objeto estático, pois sua utilização (e não utilização) por professores e alunos o torna, na prática, apenas mais um discurso histórico em disputa com tantos outros.

O livro didático não é uma correia de transmissão estática das formulações a respeito da história elaboradas mais comumente pelo exército, não porque é ineficaz, mas sim porque essa pretensa transmissão de conhecimento é irreal do ponto de vista prático em qualquer situação ao ensino de história. Os conhecimentos são construídos e alojados dentro de um processo de mediação entre diferentes saberes que são constantemente interpretados e dotados de sentido e significado, assim como são utilizados das mais variadas formas.

Para todas as instâncias, o conhecimento histórico tem funções e usos distintos, e essas produções relacionam-se entre si. Em ambas as perspectivas, temos esferas distintas que se comunicam de modos desiguais, e, portanto o ensino de história não pode ser entendido como uma correia de transmissão da concepção historiográfica. (CERRI, 2009, p.150).

Não há dúvidas que várias outras perguntas e problemas poderiam tomar forma tendo como questão fundamental não só o ensino de história nos colégios militar, mas toda a estrutura educacional presente nessas instituições militares. Todavia, creio que esse referencial levantado, a partir de práticas e relações pontuais das experiências de ex-alunos de colégios militares, apontam uma estrutura de sentidos, saberes e poderes, não só rica, mas que deve ser melhor explorada pelos campos científicos da história e da educação.

### 3.2 OS PROFESSORES DE HISTÓRIA NO COLÉGIO MILITAR

A construção da identidade docente é um processo complexo e igualmente intrigante. Ser professor não é apenas uma condição pessoal, mas também o resultado de expectativas e necessidades sociais que garantem a constituição de seu ofício. “A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e

momento históricos, como resposta à necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo-lhes estatuto de legalidade.” (PIMENTA, 1996, p.75).

O surgimento da possibilidade de coleta de depoimentos desse importante personagem da cultura escolar, surgiu para essa pesquisa como uma oportunidade relevante de compreender com mais precisão, experiências e práticas específicas ao ensino de história nos colégios militares. A grande pergunta que logo se colocou como resplandecente foi sobre as formas de trabalho dos professores de história nos colégios militares, tendo como referência a utilização de um material didático problemático do ponto de vista historiográfico, metodológico e pedagógico.

Como já dito no capítulo anterior, após um esforço de construção de uma rede de contatos entre professores de história dos colégios militares e muitas recusas de concessão de relatos, dois personagens tornaram possível esse momento da pesquisa. Talvez, o fato de ambos não mais lecionarem nos colégios militares tenha sido um fator decisivo ao aceitarem dispor de suas memórias e experiências.

A primeira entrevista foi realizada com o professor Bruno Zorek, que lecionou no Colégio Militar de Curitiba entre os anos de 2009 e 2011. Bruno formou-se em história na Universidade Federal do Paraná e obteve o título de mestre pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no momento da entrevista, em 2015, Bruno estava realizando estudos para seu doutorado em história na Universidade de Campinas. A segunda entrevista foi realizada com a professora Silvana Schuler Pineda, professora de história do Colégio Militar de Porto Alegre até o ano de 2014, dirigente sindical, atuou durante anos como militante do SINASFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica, é também doutorada em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, estudando justamente o *Casarão da Várzea*, nome como popularmente é conhecido o Colégio Militar de Porto Alegre.

Tanto Bruno quanto Silvana se envolveram anteriormente em questões públicas tendo como referência central o possível uso do livro didático *História do Brasil Império e República* nos colégios militares. No mês de maio de 2013 a *Revista Educação* realizou uma reportagem discutindo a utilização do livro didático em questão e problematizando suas opções historiográficas especialmente em relação à ditadura militar, um dos entrevistados foi Bruno, que de forma bastante crítica

colocou em questão as opções pedagógicas e historiográficas do livro e afirmou também que o uso do material era muito questionado pelos professores<sup>21</sup>.

O acesso até Silvana foi conhecido através de uma polêmica que envolveu, inclusive, problemas trabalhistas e judiciais. Essa pesquisa chegou até Silvana através de duas matérias vinculadas em jornais da grande mídia, *Folha de São Paulo* e *Zero Hora*, que noticiaram que uma professora de história do Colégio Militar de Porto Alegre havia sido afastada de suas funções por recusar-se a utilizar o livro didático *História do Brasil Império e República*. Segundo as duas matérias, Silvana só voltou para suas funções normais após ganhar na Justiça o direito de reingressar às suas atividades<sup>22</sup>.

De certa forma, essas primeiras informações sobre os entrevistados talvez auxiliem a compreender, dentro do jogo de relações políticas que acompanham o processo de seleção dos entrevistados à pesquisa, que ambos já se viam envolvidos na problemática antes mesmo da realização desse trabalho. Junto ao fato de não terem mais um vínculo institucional e empregatício com os colégios militares, essa militância antecedente colabora na compreensão das possibilidades que culminaram para que tanto Bruno quanto Silvana participassem da elaboração da pesquisa e compartilhassem seus relatos.

Deixar claro ao leitor os trajetos e percalços que possibilitaram o estabelecimento de ligações entre o esforço da pesquisa e os diferentes sujeitos que participam ativamente do processo de construção intelectual desse trabalho é uma tarefa fundamental. Afirma com mais clareza a concepção levantada por Pacievitch (2007) sobre a peculiaridade das fontes orais serem tecidas tendo como referência as problemáticas da pesquisa e “no fato de que a coleta de narrativas não se limita em ‘ouvir o professor’, mas em estabelecer ligações com ele.” (PACIEVITCH, 2007, p.25).

---

<sup>21</sup> Ver “Versões para o Passado” – Revista Educação. <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/artigo288370-1.asp>> Acessado em 30 de abril de 2016.

<sup>22</sup> “Professora do Colégio Militar afastada por se recusar a usar livro de história ganha na Justiça direito de dar aulas.” – Zero Hora: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2013/07/professora-do-colegio-militar-afastada-por-se-recusar-a-usar-livro-de-historia-ganha-na-justica-direito-de-dar-aulas-4209672.html>> Acessado em 29 de abril de 2016.

“Professora afastada de colégio militar ganha na Justiça direito de dar aulas” – Folha de São Paulo: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2013/07/1315106-professora-afastada-de-colegio-militar-por-discordar-de-livro-didatico-ganha-na-justica-direito-de-dar-aulas.shtml>> Acessado em 29 de abril de 2016.

### 3.2.1 Por que professor no Colégio Militar?

Uma das inquietações mais pertinentes sobre as trajetórias pessoais como professores de história de Bruno e Silvana, foi justamente as conjunturas que os levaram a trabalhar em um colégio militar. Nas duas histórias, existem pontos importantes de conexão e aproximação que tateiam a ideia que o colégio militar foi uma oportunidade profissional que se abriu em determinado momento da vida, que representava ao mesmo tempo uma oportunidade empregatícia aliada a um salário atrativo e também a garantia de uma mínima estabilidade financeira.

*Silvana:* Eu me tornei professora de História ainda no início dos anos 80 e me formei em 84 e... não, em 85. Em 84 mesmo eu já comecei a trabalhar em uma escola de... naquela época de segundo grau noturno, já com... o que hoje se chama de EJA, né?! E depois fui professora da rede pública estadual, depois dei aula na universidade um tempo enquanto um professor... fui professora substituta. E, bom, nesse período casei, tive filha, separei e... Eu morava no centro de Porto Alegre e abriu concurso pro Colégio Militar de Porto Alegre. Não era uma escolha profissional, nunca foi. Mas eu estava separada, com uma filha pequena e aí, assim, qual é a realidade no mercado que tu tem? Ou a escola pública que paga pouquíssimo, pública estadual. As escolas municipais aqui em Porto Alegre elas são todas periferia, eu morava no centro da cidade, com uma filha pequena, e a rede privada que a gente também sabe os problemas que tem, e o Colégio Militar ficava perto! E aí eu tinha um colega da rede pública que trabalhava lá e dizia “não, tem problemas, mas é legal, tu vai ter uma carreira federal, que paga bem melhor”. Aí eu disse “tá, vou fazer o concurso, se eu passar eu penso”. Mas eu jurava que não ia passar, né?! Aí fui passando [risos]. Porque tem, é como nos institutos federais, tem a prova escrita, tem a prova didática, a prova de títulos... Tá, daí eu passei, eu digo “não, mas tá, eu vou lá e vou assumir, se eu aguentar uma semana, duas... E se eles me aguentarem também, eu fico [risos]. Mas do ponto de vista de onde é que eu podia vender minha força de trabalho [risos] naquele momento era o lugar que se apresentava como as condições melhores, bem objetivas assim, né?! Então, por exemplo, eu tenho colegas que foram trabalhar no Colégio Militar porque isso era um projeto de vida. “Ai, eu quero ser professor do Colégio”... Nunca foi! Foi uma questão bem prática e objetiva de uma mulher que optou por se separar, viver sozinha e precisava garantir a sua sobrevivência. O que tinha de melhor era isso. Dentro do que eu gosto de fazer, eu posso continuar estudando, então, é isso! Se tivesse uma outra instituição ao lado que desse as mesmas condições, eu teria isso trabalhar nela, tá?! Então...

Silvana deixa muito claro que a opção de trabalhar no colégio militar foi uma série de fatores pessoais, familiares e financeiros que culminaram na conexão entre sua vida e o posto de professora de história na instituição. Dentro daquilo que Silvana declarou que “gosta de fazer” (que é justamente dar aulas de história) o colégio militar naquele momento foi a opção mais viável para dar continuidade aos seus projetos pessoais. Algo semelhante foi perceptível na fala de Bruno quando



comenta sobre como e porque ingressou como professor de história da instituição em Curitiba.

*Bruno:* Eu entrei no Colégio Militar um tanto desavisado. Eu sabia que era uma oportunidade, estava procurando emprego... O salário era muito atrativo. Fiz o processo de seleção, passei, comecei a trabalhar lá [...] Bom, eu tinha terminado o mestrado no final de 2007, aí eu fiquei o ano de 2008 trabalhando... Primeiro trabalhei no litoral de Santa Catarina, numa escola particular, aí na metade do ano eu voltei pra Curitiba, trabalhei como PSS no estado. Estava namorando à distância, minha namorada morava em Porto Alegre, eu estava Navegantes-Curitiba. E aí a gente chegou a um impasse e resolveu que ou a gente se mudava pra mesma cidade, ou a gente terminava. E aí a gente resolveu se mudar pra mesma cidade, pra Curitiba. E aí era isso... Os dois, nós nos mudamos e aí pensamos “bom, agora a gente não pode viver de amor, né?! [risos] Vamos procurar emprego”. E, foi assim... Logo que a gente decidiu isso apareceu a oportunidade do Colégio Militar. Aí eu fui fazer o teste porque era isso, eu precisava de um emprego. Conseguiria, por exemplo, trabalhar como PSS, mas... É uma situação mais dura, porque o PSS não escolhe escola, o salário é apertado, etc. Enfim, e era uma oportunidade...

Um caso interessante relatado também por Bruno foram os processos de seleção que o mesmo passou para ingressar na vaga de professor de história do colégio. Mesmo que por intermédio da memória, Bruno faz o relato de situações que lhes pareceram estranhas e peculiares para um processo de seleção de professores.

*Bruno:* Tinha lá prova escrita, prova didática, entrevista, entrevista com questões diretas, muito esquisitas, tipo... “Você é gay? Você já se interessou por outro homem? Você tem desejos sexuais por pessoas do mesmo sexo?” “Você faz parte de alguma organização política? Você faz parte de algum partido?” “ah, eu sou filiado num partido de esquerda”, não, isso é um ponto negativo na tua entrevista. “Você usa drogas?”, também é um ponto negativo. Então, e os caras são completamente explícitos. Se você segue o padrão da família tradicional cristã, né?! Hétero, de preferência casado, abstinência, católico... [risos]

As declarações de Bruno revelam um indicativo de conflito entre as tradições da instituição na busca de identidades que se enquadrem minimamente nas teias de adjetivos minimamente aceitáveis. Especialmente as perguntas sobre gênero e orientação política, indicam de alguma forma, e como o próprio entrevistado concluiu, o estereótipo padrão da identidade fundamental exercida e compreendida dentro de instituições marcadas pelas características militares. Fica, no entanto, a óbvia evidência do contraditório e questionável, quando se coloca em questão a

relevância desses predicados como critérios de seleção em uma instituição de ensino.

A busca pelo professor que siga um modelo de proximidade com os padrões estabelecidos e consagrados dentro das instituições militares foi acompanhada no caso de Bruno, com um processo de afirmação que mais do que ensinar história, era necessário cumprir internamente os preceitos militares, tidos como indispensáveis aos integrantes do corpo docente da instituição.

Após o teste seletivo de admissão, Bruno comentou sobre uma atividade de campo que teve que realizar com outros civis que foram contratados em regime temporário para trabalharem para o exército. A atividade contava com treinamentos de sobrevivência na selva, simulações de táticas e procedimentos de batalhas e exercícios de acampamento em condições “abertas”. De maneira jocosa e ao mesmo tempo melancólica, Bruno relembra dos questionamentos que fazia durante os exercícios que duraram cinco dias.

*Bruno:* Mas tinha horas que a gente falava “putz, tô sendo contratado pra dar aula, o que eu tô fazendo aqui?” E nessas horas que a gente conseguia, especialmente quando a gente conseguia um distanciamento em relação aos caras, a gente estava fazendo qualquer atividade no meio do mato, a gente relaxava, conversava de outras coisas e... Digamos, escapava do clima de guerra que supostamente a gente tinha que estar, e a gente se ligava que a gente estava brincando de guerra. Mas mesmo assim, foi bastante traumático, um monte de gente se machucou... Teve uma menina que quase furou o olho, teve que ficar lá com o tampão umas duas semanas... A outra tomou uma pancada no ombro também, deslocou o ombro... Então era fisicamente muito desgastante. E essa era a ideia, né?! Era... Também as táticas eram muito simples assim... Deixavam você cansado, com fome, num ambiente de muita pressão pra que acabasse a sua individualidade e você simplesmente seguisse as ordens e é isso. E eles diziam, também explicitamente, “ó, na guerra você vai estar em uma situação de pressão semelhante e você tem que continuar seguindo as ordens do seu superior”, então... Não era completamente sem sentido se você fosse virar um militar de verdade, era sem sentido pra quem ia dar aula.

O treinamento relatado por Bruno é um procedimento duplo no sentido de evidenciar aos novos integrantes o lugar do qual estão agora pertencendo e também de afirmação das características da instituição militar como agrupamento da defesa e da guerra. Voltando nas considerações feitas por Conceição (2003) sobre o ensino nas instituições militares, o autor relata que esses procedimentos são comuns internamente às forças armadas, especialmente pela característica que fundamenta a existência das instituições militares como “profissionais da violência”.

As Forças armadas estão a serviço da defesa e manutenção das instituições da ordem atual [...] “são os profissionais da violência ordenada, a serviço da pátria” com uma educação toda própria. Portanto, a violência militar não é violência privada, ela é institucional. (CONCEIÇÃO, 2003, p.13).

Também se pode compreender o rito de iniciação experimentado por Bruno para ingressar como professor no colégio militar, como um processo de “militarização” tido como indispensável ao corpo militar, que no fundo serve como uma medida de manutenção das tradições da própria instituição.

No seio da organização militar, responsável pela socialização, essa ruptura e construção de um novo habitus visam a transformar o civil em militar por meio de um arbítrio cultural, responsável por transmitir aos novos membros o conjunto de valores, normas e padrões de comportamento necessários à manutenção da identidade e da integridade da organização. (ROSA; BRITO, 2010, p.199).

Erving Goffman compreende o exército dentro de uma categoria de análise que apresenta como *instituições totais*. Para esse teórico, as instituições totais são caracterizadas por ocupar basicamente todos os aspectos da vida de seus integrantes de modo muito marcante e quase que integral. (GOFMANN, 1971). Além disso, há nessas instituições totais uma hierarquia relevante de poderes e condição de atuação que necessita ser reafirmada a todo instante para funcionar efetivamente em plenitude.

Nas instituições totais, existe uma divisão básica entre um grande grupo controlado, que podemos denominar o grupo dos internados, e uma pequena equipe de supervisão. Geralmente, os internados vivem na instituição e têm contato restrito com o mundo existente fora de suas paredes. Cada agrupamento tende a conceber o outro através de estereótipos limitados e hostis - a equipe dirigente muitas vezes veem os internados como amargos, reservados e não merecedores de confiança: os internados muitas vezes veem os dirigentes como condescendentes, arbitrários e mesquinhos, os participantes da equipe dirigente tendem a sentir-se superiores e corretos; os internados tendem, pelo menos sob alguns aspectos, a sentir-se inferiores, fracos, censuráveis e culpados. (GOFFMAN, 1974, p.17).

Silvana também relatou em sua entrevista procedimentos peculiares durante os exames de seleção para professorar no Colégio Militar de Porto Alegre. Mesmo que em seu caso, o treinamento especificamente militar não tenha ocorrido tal como na situação de Bruno. Para Silvana, chamou-lhe a atenção especialmente a

curiosidade por parte da comissão de seleção do colégio em saber sobre alguma possível filiação partidária institucional que Silvana pudesse ter. Diferentemente de Bruno, cujo processo de “militarização” foi intenso e até mesmo traumático, no caso de Silvana parece ter sido mais suavizado, tendo como referência suas memórias.

*Silvana:* Eu não tinha vinculação partidária por uma opção política que é outra. Eu venho de uma família anarco-sindicalista. Meu avô era anarco-sindicalista... Então eu tenho muita resistência com partido político. Eu tenho muitas simpatias assim por alguns partidos, mas tenho também alguma resistência. Mas eles não queriam saber. Pra eles era ver se eu tinha filiação partidária em algum partido de esquerda.

*Felipe:* Isso ficou explícito no concurso, ou não?

*Silvana:* Não, não. Oficialmente não, mas há formas de eles perguntarem... E a gente sabe, porque em cada organização militar tem um setor de inteligência. Lá tem também. Então, claro que eles investigam a vida das pessoas, né?! Sempre, sempre! Em qualquer situação, né?! Então isso é muito... O concurso foi muito tranquilo, eu fiz a prova escrita, uma prova imensa, mas foi tranquilo de fazer. Na prova didática eu fui muito bem, a banca se mostrou muito satisfeita com a minha aula, isso foi muito tranquilo. E na titulação, naquele tempo, assim, para o que era considerado, era recém que estava começando essa coisa de professor de ensino médio ter mestrado e doutorado, eu tinha dois cursos de especialização, então foi muito tranquilo. Muito tranquilo mesmo...

### 3.2.2. As experiências docentes

Nesse segundo momento interessou-me questionar sobre as experiências e práticas dos professores de história nos colégios militares. As maneiras e percepções iniciais, os conflitos e relações de trabalho e especialmente as lembranças e sentidos elaborados sobre o próprio ofício de ensinar a disciplina de história tendo como base o modelo pedagógico da instituição e também os livros didáticos elaborados pela BIBLIEX.

O conjunto desses fatores pode-nos dar uma medida da maneira com que esses professores compreendem o lugar no qual desempenharam o ofício de professor de história, mas também a própria prática docente diante de uma tarefa reflexiva que interfere basicamente nas relações e predicados componentes na construção da identidade docente.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão de tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a

inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 1996, p.76).

Mais do que isso, as narrativas elaboradas sobre o cotidiano escolar e a significação do mundo que participa e constrói, faz-se necessária ao passo de colocar o professor como um sujeito ativo e perceptivo dos espaços sociais que ocupa, participa e também transforma.

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto autor e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações de saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida ser o professor. Assim como a partir de sua rede e relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 1996, p.76).

Compreende-se aqui que a identidade docente está diretamente aliada ao processo contínuo de formação do professor e que obviamente essa relação ultrapassa os limites temporais do currículo de cursos de formação de professores. Fazer-se professor é uma tarefa cotidiana cujas práticas e saberes são constantemente reelaboradas ao modo que “não se desligam de vivências pessoais, de perspectivas culturais e políticas e das práticas profissionais de cada futuro docente.” (CERRI; PACIEVITCH, 2015, p.518).

Também é necessário observar as maneiras que Bruno e Silvana tecem através das narrativas as representações sobre eles próprios. A construção da representação de si é uma tarefa que busca transmitir ao outro os componentes que o compõem. Quando o trabalho é realizado com professores, pressupomos que a imagem construída por esses sujeitos pretende evidenciar o arquétipo moral, político, intelectual, etc., que o entrevistado quer transparecer como elementos de sua identidade que implicam diretamente na forma com que atuam e encaram a própria prática não só profissional como também em outros segmentos da vida cotidiana.

Ao ser questionada sobre os modelos pedagógicos que balizam a estrutura de ensino dos colégios militares, Silvana demonstrou percepção quanto a hibridez da instituição como colégio e também militar. Também percebe-se através do discurso de Silvana uma barreira de afirmação quando se refere aos indivíduos que

trabalham no colégio com patente de militar de carreira. Sempre se refere aos militares como “eles, os militares”.

*Silvana:* É um quartel! É um quartel escola. Então o princípio organizativo é de um quartel. Não há outro. A proposta pedagógica do Colégio Militar é a proposta de um quartel! Um quartel que está ali com crianças, mas é um quartel. E eles, os militares, fazem muito esforço o tempo inteiro pra se lembrar de que eles estão trabalhando com criança.

*Felipe:* Como assim um esforço...? De pensar que tá trabalhando com criança...

*Silvana:* “Eu tenho que dar conta que aqui NÃO é um quartel, que eles NÃO são militares, eles são crianças”. Eles precisam o tempo inteiro lembrar disso. Sim, porque eles exigem que com 13 e 14 anos eles não cometam erros, eles não... né?! Gente, nós temos a idade que temos e quando a gente está em reunião na sala dos professores a gente faz palhaçada! Imagina os alunos?! Eles precisam o tempo inteiro ser lembrados de que eles estão trabalhando com crianças, que é uma escola, que não é uma escola de formação de oficiais, que é uma escola de educação básica... Isso precisa ser constantemente lembrado, porque há uma tendência militarizar todas as instâncias da vida ali dentro.

No depoimento de Bruno, suas impressões sobre o colégio militar identificaram também uma dicotomia de interesses no corpo de trabalho interno ao colégio militar na polaridade entre civis e militares e da mesma forma sua narrativa explicita a barreira identitária ao passo de deixar claro que não queria ser identificado como pertencente ao “polo militar”, mesmo que Bruno tivesse dentro do colégio a titulação de Tenente temporário, do qual faz a analogia de ser como “militar entre aspas”.

*Bruno:* A gente pode pensar o Colégio Militar como um ambiente particular dentro do Exército, a minha experiência no Exército diz o seguinte: tem os quartéis tradicionais, em que você vai ter alguns tipos diferentes de militares e raramente um ou outro civil, e esse um ou outro civil é simplesmente uma exceção lá dentro. Diferente do Colégio Militar, em que você tem um universo civil muito grande. Talvez tão grande quanto o de militares. E aí, lá dentro você tem... várias formas de se ativar as identidades diferentes, né?! Então... Se você é um militar, você está em oposição aos civis. Mas esse tipo de situação só vai aparecer quando tiver interesses civis e interesses militares evidenciados e, portanto, essa distinção aparece. Aí de um lado os militares e de outro lado os civis. Entre os militares tem uma série de outras divisões. Tem a divisão mais estrutural do Exército que é entre praças e oficiais. Mas no Colégio Militar tem outras, tem entre temporários e de carreira. Tem entre militares, entre aspas, de verdade e militares, entre aspas, civis, né?! Que são os professores e os militares que fizeram as escolas de armas, ou seja, sargento, seja de oficiais. Então cada situação vai se evidenciar um tipo de... questão que vai ativar um tipo de identidade diferente. Então no meu caso eu era um militar temporário, um militar de mentira, entre aspas, um militar civil... Tava lá pra dar aula, então, em

algumas situações, por exemplo, eu me sentia muito mais próximo dos professores civis, em termos de interesses, em termos de identificação, do que, sei lá, um militar...

No trabalho de mestrado de Ailton Souza de Oliveira (2007) intitulado *Autonomia vigiada: caminhos para a construção da identidade profissional dos docentes do Colégio Militar de Campo Grande – MS*, o autor analisa as relações profissionais de professores e professoras na unidade do Colégio Militar de Campo Grande. Segundo o autor, as relações entre “militares” e “civis” marcam uma dinâmica importante do cotidiano escolar e institucional do colégio principalmente na constituição das identidades profissionais.

Por isso, os professores, principalmente os civis, entendem o espaço do CMCG, suas diretrizes e regulamentos como indutores de uma identidade profissional, que avaliamos como ambivalente. Assim, na visão dos professores civis e militares, o caráter ambíguo da instituição escola/exército é um elemento que se soma a suas experiências escolares como contribuinte da contradição existente na (re)construção da sua identidade profissional. A instituição é ainda impulsionadora do antagonismo que invade o espaço de reflexão coletiva (seções e subseções de ensino). O professor militar e o professor civil contrapõem suas experiências, valores, saberes e fazeres consigo, entre si, com os outros e com a instituição, se debatendo em busca de um referencial identitário. O contexto em que os professores participantes da pesquisa estão inseridos oferece muitos espaços reflexivos. Nesses espaços eles se encontram e enaltecem os conhecimentos da docência em âmbito da profissionalidade, tendo em vista se referirem à experiência profissional ligando-a exclusivamente à sala de aula, aos problemas especificamente desenvolvidos nesse espaço refletem orientados por essa característica da profissão. Mesmo sem entendê-lo como constituindo um aspecto da sua identidade com a profissão. (OLIVEIRA, 2007, p.180).

As memórias de Bruno sobre o início de sua jornada como professor de história do Colégio Militar de Curitiba foram se deslocando das questões estruturais do colégio para dilemas que surgiam e eram mais ligados diretamente ao ofício de professor de história. Esses dilemas possivelmente foram surgindo justamente pela consciência e leitura feita por Bruno que o ambiente no qual trabalhava tinha posições muito rígidas de conduta. Basicamente, sobre a consciência de Bruno que estava lecionando em uma instituição do exército.

*Bruno:* A minha grande preocupação assim que eu entrei foi, falei assim “ó, minha preocupação é”, falei explicitamente pros meus superiores mesmo não conhecendo eles, “como é que eu vou lidar se eu tiver que dar aula sobre o Golpe Militar?”

*Felipe:* Você fez essa pergunta, chegou a fazer essa pergunta pros seus superiores?

*Bruno:* Isso, nesses termos! Aí eles falaram “ó, realmente é complicado, porque é um assunto delicado, é um assunto que mexe com os brios do exército, mexe com história recente, mexe com uma versão da história do pessoal que está aí”, e todos os meus superiores tinham formação em História, né?! Todos eles eram militares também, de carreira. Eu era o único militar temporário de História. Mas eu abri o jogo com eles, “pô, e aí, não sei como é que eu vou fazer, né?! Se eu tiver que dar aula disso”. Daí eles falaram “não, não se preocupe, você não vai ter que dar aula disso, não agora no começo e tal, porque... É complicado mesmo, a gente entende, então você vai dar aula de História Geral, História Antiga, História Medieval... Fica tranquilo. [...] Aí eu fui lá, tranquilizei e falei “beleza”. Então... “tá em casa”, não vou precisar me preocupar. Aí entrei em sala de aula, peguei o livro, era o livro do sétimo ano, de História do Brasil, aí eu falei “putz, os caras me passaram a perna, me disseram você não vai ter, mas eu vou ter”. Mas aí era o primeiro semestre Império, segundo semestre República, aí eu falei “bom, quando chegar lá eu vejo como é que eu faço”... Eu ia ter que inventar alguma estratégia de como é que eu ia trabalhar a “Revolução Democrática”, que é como está escrito no livro Trompowski.

O fato de Bruno ter descoberto pelo conteúdo do material didático que teria que trabalhar com o golpe militar de 1964 durante suas aulas de história, causou-lhe de imediato um desconforto. Ou melhor, o desconforto foi causado antes mesmo de saber se iria ou não ter que trabalhar com o tema, pois era sabedor dos problemas e conflitos, historiográficos e políticos, por certo causa às forças armadas.

*Felipe:* Essa preocupação foi tomando conta mesmo de você, como trabalhar ditadura, foi um dilema pra você?

*Bruno:* Foi um dilema, um dilema muito importante! Assim, não tem cabimento pra mim, não tem cabimento chamar o Golpe Militar de Revolução Democrática. De nenhum jeito assim, nem que eu admitisse que, por exemplo... Que eu não admito, né?! Que é um ponto de vista politicamente legal, é legítimo porque tá aí, é legítimo na prática né?! Ainda que teoricamente não me convença. É um ponto de vista da direita, ele tem a sua legitimidade historicamente colocada. Mas ele não cabe, do meu ponto de vista, em nenhum conceito de Revolução. Não é revolucionário, você não tem uma revolução econômica, você não tem uma revolução política, não tem uma revolução social, nem cultural. Você tem um fortalecimento dos grupos que já estavam nas condições dominantes. No máximo você tem uma... Não dá pra chamar de revolução cultural, mas você tem uma modificação na esfera cultural que é a de proibir uma série de manifestações. Mas não foi uma preocupação que foi crescendo assim, eu vi que eu ia ter que enfrentar o monstro e eu falei “bom, o que eu vou fazer? Eu vou me adaptando à situação, eu vou dando as aulas sobre Império, eu vou entendendo como é que funciona esse livro, que é a referência que os alunos tem, e quando chegar a hora eu vejo o que eu faço.” Então assim, era uma preocupação, mas era uma preocupação que, ao invés de lidar com ela, eu falei deixa pra lá que quando ela aparecer de verdade eu resolvo, ou penso no que fazer. E aí enfim, você trabalhou com o livro, é um livro bastante complicado de... vários aspectos. E aí... É aquela preocupação em inovar o Exército, um tratamento completamente desproporcional nos assuntos, né?! Participação do Brasil na Segunda



Guerra Mundial, um capítulo ENORME, infernal que não faz o menor sentido! Porque, pensando comparativamente... Os outros países que participaram da guerra e a participação do Brasil, não tô dizendo que não seja importante, mas ela é muito menor que a participação, sei lá, da Rússia, dos Estados Unidos, da Alemanha, da Itália, do Japão, enfim...

Existem proximidades entre os apontamentos levantados pela análise feita por essa pesquisa sobre o livro didático *História do Brasil Império e República* e as observações que tece Bruno sobre sua experiência e conclusões que teve com o material na condição de professor de história no colégio militar. A primeira questão é de não achar legítimo conceitualmente, tendo como referência a ciência histórica, ensinar sobre o regime militar de acordo com um episódio revolucionário e com as premissas que narram o livro. Mesmo que considere que a historiografia caracterizante do livro seja uma expressão de uma certa temporalidade e grupo social, ela não se sustenta como referência intelectual mais bem elaborada atualmente.

Já o segundo ponto destacado por Bruno faz uma crítica historiográfica e metodológica do livro didático pelo fato de ser elaborado centralmente de acordo com aquilo que chamamos anteriormente de “protagonismo militar”. A preocupação da narrativa no livro ter como fio condutor a experiência histórica marcada pelos fatos de participação direta e essencial dos militares na vida política do país. De ordem prática, essa narrativa além de se mostrar pouco atrativa esteticamente, cognitivamente e também pela sua rigidez historiográfica, disputa entre alunos e professores, com outras versões e concepções de história que se mostram mais bem formuladas e eficazes naquilo que os professores compreendem como melhor indicado para seus alunos.

Há que se considerar, no entanto, que nos processos de ensinar e aprender história estão implicados três elementos indissociáveis, quais sejam: a natureza da história que se escolhe ensinar, como seus conceitos e dinâmicas, operações, campos explicativos; as opções e decisões sobre aspectos de natureza metodológica, a transposição didática ou "como ensinar"; e a especificidade da aprendizagem histórica, que pressupõe o desenvolvimento de estratégias cognitivas, de noções e conceitos próprios dessa área de conhecimento com vistas à construção do pensamento histórico por crianças, jovens e adultos. (CAIMI, 2009, p.71).

O discurso de Silvana tateia também por esse equilíbrio de perceber problemas e conflitos na instituição e ao mesmo tempo afirmar-se dentro dos princípios que julga ser indispensáveis à docência da disciplina de história na escola.

Essa tensão acaba sendo refletida nos seus depoimentos que comenta sobre suas experiências e memórias de docência e também nas reflexões que faz sobre como é ser professora de história no Colégio Militar de Porto Alegre. Resultando inclusive em decisões e mobilizações por parte dela e de alunos num interesse além pela história.

*Felipe:* Ser professora de História... Tem diferença de ser professora de outra coisa no Colégio Militar ou não?

*Silvana:* Claro que tem! Porque como todas as instituições têm seus mitos de origem... a Igreja tem, as universidades tem, os partidos políticos tem e o Colégio Militar também tem, e o exército tem. E são só mitos, né?! E a gente que trabalha História... vê os mitos de outro jeito [risos]. Então, é bastante complicado, e ao mesmo tempo é uma área em que os alunos têm muita curiosidade. A gente percebe muito bem assim essa necessidade da história ter sentido para que seja melhor compreendida... A percepção do que estudaram até aquele momento de que ali eles eram muito crianças, que foi uma história da carochinha, né?! Que é uma expressão que eles usam muito, uma história sem sentido, uma história que eu decorava, mas não entendia nada... E aí eles são parceiros em algumas lutas assim, bem bacanas! E aí a gente acha outros expedientes. Quer dizer, na sala de aula tem limites, bom, então como é que a gente vai fazer isso? Professora, vamos pro clube de História. E aí durante alguns anos a gente montou um clube de História que foi bárbaro!

Importante lembrar que apesar de Bruno e Silvana desempenharem funções em colégios militares, as estratégias e planos para facilitar a aprendizagem são elaboradas por professores e independem do ambiente de trabalho que estão inseridos. Todo e qualquer ambiente de trabalho possui limites e conflitos próprios que exigem do professor o desenvolvimento de novas práticas que sejam ao mesmo tempo permitidas nesse ambiente, mas que resultem em algum tipo de exercício de aprendizado. Essa autorreflexão de Bruno e Silvana, sobre o espaço que ocupam e a tarefa que desenrolam, funciona como um fio de conexão entre aquilo que é possível e aquilo que é desejável por parte do professor.

O caso de Bruno e suas estratégias de trabalhar o regime militar, qual encarava como um dos seus dilemas quando adentrou no colégio militar, permite-nos identificar essas adaptações e estratégias pela qual o professor exerce uma autonomia que funciona tanto como um artifício de aprendizagem, quanto de estabilidade na sua função.

*Bruno:* E aí falei do Golpe Militar, fiz uma dinâmica com eles, levei pra fora da sala de aula, levei pro pátio. Eu fazia poucas vezes isso, de tirar os alunos de dentro de sala de aula. Aí fiz uma dinâmica que era a seguinte,

eu dividia a turma em 5 grupos e dizia “você são a classe média, você são os camponeses, você são o proletariado urbano, você são a classe alta, você são os jornalistas. Eu sou o governo, eu sou o presidente que acabou de derrubar o governo fictício do Jango” [risos], que não é tão fictício, “beleza? Beleza!” E aí eu falava “bom, você jornalista tem que me acompanhar em cada um... porque eu vou negociar com cada grupo separadamente e... E aí você vão reportar isso pra sociedade.” Aí eu fiz o seguinte, como eu tinha algumas ferramentas ao meu dispor, como, por exemplo, a disciplina militar, eu levei eles pro pátio e falei “bom, você da classe média vão ficar aqui sentados nesse banco aqui de praça” que tinha, aí tinha um canto lá com sofazinhos “aí você da classe alta vão ficar aqui no sofazinhos. E você camponeses, você proletários vão ficar em formação militar, em posição de sentido, até eu chegar pra conversar com você.” Aí essas... Quando eu negociava com a classe média eu negociava de uma maneira “ah, você me apoiam, eu vou dar umas coisas pra você”, com a classe alta eu era mais “não, eu vou fazer tudo pra você e nããã”. O bolo vai crescer e...

*Felipe:* E os “jornalistas” acompanhando você?

*Bruno:* Acompanhando. Com o proletariado e com os camponeses era como se eu estivesse... Era como... Eles sempre tinham aula de ordem unida, né?! Eles aprendiam a marchar e tal, e aí era um sargento que ficava gritando na orelha deles “ah, fez errado e não sei o que e nããã”. Fiz assim, como se eu fosse um sargento dando ordem unida pra eles, e aí é isso... E aí depois levei isso pra sala de aula, portas fechadas. “Ó, tão vendo como é complicado a gente falar que foi essencialmente ruim, ou essencialmente bom o regime militar? Claro que isso aqui é só uma caricatura, mas, vejam, se a gente adotar o ponto de vista da classe média, você acham que o governo militar foi ruim? Não, não foi uma maravilha, mas não foi ruim. Do ponto de vista da classe alta, foi bom? Foi ótimo e tal. Do ponto de vista dos camponeses e proletários, foi bom? Não... Então é isso. Como é que...” E aí eu falava, “agora a gente tá dentro de um quartel, tá dentro de um Colégio Militar, a gente... Quando você entram lá está escrito que a educação é com as tradições, com os princípios e sei lá o que do exército brasileiro. Quem que promoveu esse governo? Quem que promoveu o golpe ou a revolução? É difícil a gente, dentro desse ambiente, se colocar contra, dizer “olha, essa instituição onde a gente está fez algo ruim. A gente pode dizer, mas tem que tomar cuidado, porque afinal de contas, essa instituição aqui.” E aí eles achavam o máximo e tal. Aí eu falava “ó, na prova eu quero que todo mundo escreva conforme está no livro didático, não importa... [gargalhadas], mentira, mentira...”

A memória que Silvana mais fez questão de evidenciar sobre sua experiência em relação ao ensino da história do regime militar, surgiu de uma inquietação dos alunos sobre um dos apelidos da instituição: “O Colégio dos Presidentes”. A explicação que a professora elabora também estabelece o

argumento na comparação historiográfica daquilo que sustenta o livro e daquilo que existe para além do livro como interpretação histórica do período.

*Silvana:* O Colégio de Porto Alegre é chamado, tá lá, o Colégio dos Presidentes. Isso já dá... Os alunos vêm perguntar “professora quais foram os presidentes?”. Pô, o que tu vai dizer? Foram todos da Ditadura Militar e aí já tá feita a coisa! Porque os militares dizem pra eles que é... são os presidentes da Revolução Democrática. E a gente diz “não, são os presidentes da Ditadura!” Então por aí já começa a divergência nas narrativas do mesmo período... Mas isso é uma coisa assim... O que nos ajuda um pouco... É que os nossos alunos tem como destinação a Universidade Federal. Os que não vão pra carreira militar. E aí desde muito cedo a gente vai dizendo pra eles “olha, tem um jeito de como o exército diz que as coisas aconteceram, que é SÓ o exército que diz que SÓ aconteceu assim pra eles. E tem um outro jeito que é do resto da humanidade” [risos]. Por exemplo, a Guerra do Paraguai é um exemplo típico. Tem a versão do exército de como ela aconteceu e tem a versão historiográfica, AS versões historiográficas...

Os indicativos de Bruno e Silvana são relevantes e mesmo sob condições de exercício muito marcante da cultura militar, ambos procuram atuar na construção de alternativas e possibilidades que extrapolem as condições nas quais participam como subordinados à estrutura da hierarquia e disciplina militar. A construção de caminhos alternativos para a aprendizagem histórica se dá, nos dois casos, pelo compromisso e entendimento que possuem da ciência histórica e da experiência histórica serem norteadoras à prática do ensino de história.

A princípio, a experiência histórica deve apresentar-se a partir de várias perspectivas. Por meio dos materiais adequados (porém, também com a exposição), tem que se demonstrar aos alunos e alunas que o mesmo fato pode ser percebido pelos afetados de forma diferente e inclusive contrária. (RÜSEN, 2010, p.122).

Um ponto comum entre os relatos dos alunos também pôde ser verificado nos depoimentos dos professores sobre o material didático da Coleção Trompowsky. No relato anterior dos alunos, as falas indicaram uma pouca utilização do material por parte de seus professores, que optavam por outras estratégias e materiais. Tanto no caso de Silvana quanto de Bruno a opção por pouco trabalhar com livro didático se dá basicamente pelo julgo que ambos estabeleceram elementarmente pela má qualidade historiográfica e pedagógica característica desses materiais. No caso específico de Bruno, uma das estratégias desenvolvidas pelo professor para justificar perante aos alunos a existência do livro *História do Brasil Império e*

*República* era utilizá-lo como contraponto historiográfico perante outras leituras e interpretações históricas que inseria e trabalhava em sala de aula:

*Bruno:* Eu resolvi trabalhar o livro com contraponto. Então eu pegava, eu usei alguns outros livros didáticos, acho que a minha principal base foi aquele livro que não é exatamente um livro didático, mas é um super manual de História do Brasil, do Boris Fausto. E... enfim, eu usava aquele livro, eu montava a minha aula baseado naquele livro e aí apresentava o que tinha no livro do Trompowski, né?! Então.... Escrevia, usava muito o quadro pra passar conteúdo pros alunos e aí depois de apresentar e explicar, falava “ó, então, vamos agora observar...”, talvez por isso os alunos falem isso, né?! “vamos comparar, vamos fazer um contraponto. O livro diz isso, eu estou dizendo isso baseado em outra historiografia. Vejam como é diferente, vejam como é interessante a gente cruzar as opiniões”. E eu tentava, apesar de ser, apesar de ter a minha opinião, eu tentava não manifestar ela de maneira, né?! “Eu acho que é assim”, eu dizia “ó, vejam como a gente tem uma versão aqui, tem uma outra versão aqui”. E se os alunos me perguntavam, “mas, qual é a melhor?”, eu falava “ó, não existe uma versão melhor pra História, a História é um conjunto de versões que estão sempre sendo refeitas.”

Silvana elaborou uma narrativa mais repulsiva quando perguntada de que forma utilizava os livros da Coleção Trompowsky em suas aulas. Repulsiva porque deixou claro e muito explícito durante a confecção de sua fala, os motivos pelos quais não usava o material, que em sua análise, era de péssima qualidade como um todo:

*Silvana:* Se o problema do livro fosse o golpe de 64 era de muito fácil solução, era fazer o que se faz com outras coisas, olha o exército tem esta versão, a gente não concorda, mas é assim que o exército entende, nós somos civis, existe uma historiografia... Se esse fosse o problema, podia usar esse material. Mas não é esse só o problema! Tem toda uma questão aí... Por que eu sempre me neguei a usar? Primeiro porque os alunos são de uma rede pública que tem direito a receber os livros do MEC, e por uma questão ideológica o sistema se nega a fazer isso. E é ideológico, não é por outra questão. Daí que os alunos são obrigados a comprar um livro que é de PÉSSIMA qualidade sobre TODOS os aspectos: ele é mal escrito, tem erros históricos... no que trata da História do Brasil tem horrores muito piores, mais dantescos que o golpe de 64!

Há de se observar que há dois pontos que precisam de considerações sobre os depoimentos de Bruno e Silvana. O fato de usarem ou não os materiais didáticos da Coleção Trompowsky não significa necessariamente um prejuízo ou ganho à aprendizagem histórica escolar dentro de seus objetivos gerais. Usar ou não o livro didático é uma opção que faz parte da autonomia docente em selecionar e articular materiais e estratégias que formulem o melhor caminho às aulas de história. Em suma, o fato de usar livro didático não significa que o professor seja

automaticamente incompetente, do mesmo modo não usar o livro didático não lhe confere, por si só, o prêmio de excelência. (MUKANATA, 2009, p. 283).

A grande questão a ser levantada aqui é perceber como esses professores compreendem e atuam nas tramas cotidianas nos colégios militares, como sujeitos que interagem, resistem e recriam constantemente estratégias e maneiras de atuação em um ambiente particularmente singular aos olhos de outrem. Os professores de história, nos dois casos aqui apresentados, colocam-se como profissionais intelectuais que interpretam e redinamizam suas funções de acordo com paradigmas ancorados na cientificidade histórica e pedagógica. Nas duas situações é possível traçar indicativos importantes de processos reflexivos sobre a própria prática docente. Essa ideia remete-nos novamente ao que Pimenta (1996) defende quando discorre sobre uma das questões mais fundamentais à profissão docente, segundo a autora:

Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem- seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganha importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática. (PIMENTA, 1996, p.77).

Esse exercício reflexivo fundamental ao professor deve levar em consideração distintos fatores: as condições de trabalho; seus métodos e estratégias didáticas; a reflexão sobre conceitos trabalhados; enfim, uma prática reflexiva que leve em consideração a maior amplitude possível de elementos que estão diretamente conectados às tarefas de ensinar e aprender história.

Nessa mesma linha de pensamento, quando se refere à formação profissional de professores de história, Flávia Eloísa Caimi (2006) aponta alguns elementos que devem ser constantes na prática cotidiana do professor de história.

1. conhecer os interlocutores em aula, reconhecer seu lugar social, suas experiências prévias, suas práticas cotidianas, suas referências culturais, seus saberes cognitivos, para constituir uma proposta de trabalho que lhes seja significativa; 2. conhecer diversas possibilidades de produção e de expressão do conhecimento histórico, de modo a operacionalizar diferentes estratégias para viabilizar as aprendizagens em sala de aula e fora dela, superando os limites impostos pelo uso exclusivo do livro didático e pelo verbalismo vazio; 3. conhecer os estudos sobre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem no campo da sociologia, da psicologia e da antropologia, para entender como as crianças e os adolescentes pensam, aprendem, se

comportam, constroem conceitos e noções espaço-temporais. (CAIMI, 2006, p.31).

Importante salientar que esse exercício reflexivo sobre a própria prática é também gerador de novas práticas e posturas que podem desembocar em conflitos de diferentes naturezas: pedagógicos, intelectuais, da relação de poderes, etc. Especialmente no caso de Silvana, que sua decisão de não utilizar o livro gerou seu afastamento das suas funções de professora de história no Colégio Militar de Porto Alegre, cabe o questionamento sobre os limites e possibilidades das quais os professores de história estão inseridos nesse contexto que tem como epicentro uma tensão que envolve basicamente a disputa sobre versões do passado <sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Optou-se deliberadamente por não trabalhar com os depoimentos de Silvana sobre seu afastamento do Colégio Militar de Porto Alegre, por se tratar de um tema de envolvimento judicial e que recai também em méritos que extrapolam os limites de elaboração da pesquisa. Portanto, essa situação ficou para esse trabalho apenas como uma ilustração de um problema gerado no entorno da não utilização do livro didático *História do Brasil Império e República*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O último esforço desse trabalho carrega a tarefa de tentar amarrar todas as ideias e articulações intelectuais elaboradas por essa pesquisa e apontar possibilidades que merecem atenção não só ao campo da pesquisa histórica e do ensino, mas também da reflexão sobre a relação história, memória e política como uma dinâmica de relações, práticas e saberes que se desenvolve constantemente.

No fundo, esse trabalho parte do impulso de quem leva como ofício diário a prática de ensinar história para crianças e adolescentes na condição de professor. Agora, ao escrever as últimas linhas e reflexões, fica muito transparente que o que esteve em jogo durante toda confecção do trabalho foi uma preocupação de quem sabe que a sua profissão e seu conhecimento são discursos e práticas potenciais na elaboração de visões de mundo.

Digo isso porque tenho a certeza de que cada linha aqui escrita foi inundada de sentido, sensações e angústias que foram misturando-se com o decorrer do tempo e dos acontecimentos. Esse trabalho é quase uma apologia à história como um conhecimento potencialmente transformador e construtor de visões de mundo. Uma apologia também à didática da história não como campo intelectual ou de pesquisa, mas como alerta às preocupações dos usos do conhecimento histórico nos mais diversos campos da vida social, política e cultural.

Isso talvez ajude explicar os motivos que levaram o livro *História do Brasil Império e República* tomar protagonismo como elemento central de todas as abordagens aqui realizadas. Por certo que o livro didático carrega elementos da tradição constitutiva da memória do exército e que revela, em medida, os modos e maneiras com que o passado é constituído, representado e ensinado nas instituições militares. Exatamente por isso, creio que abre-se um flanco interessante de pesquisas futuras justamente no interesse de mapear o que seriam os elementos da cultura histórica militar.

Outro flanco que pode receber maior atenção é justamente a BIBLIEX na condição de biblioteca e editora. Pesquisas sobre a BIBLIEX podem apresentar um panorama mais complexo das características editoriais da instituição e desse cenário de circulação de obras literárias voltadas ao que chamam de “formação intelectual militar”. Por uma questão prática e de prioridade, esse trabalho não teve o



fôlego necessário para adentrar nos meandros desse cenário que é, sem dúvidas, instigante como possível estudo.

Se voltarmos a pensar na condição do livro didático *História do Brasil Império e República* é importante deixar claro que nossa intenção jamais foi no sentido de querer reprimir que certas versões de história sejam publicadas. Isso seria utilizar-se da autoridade científica no estabelecimento de critérios de censura. Por mais temeroso e problemático que possa ser, o conteúdo histórico disposto no livro é resultado de um modo de pensar e interpretar a história que encontra terreno real de divulgação e recepção.

Pode-se argumentar que a legislação ampara e garante autonomia às instituições militares, que do ponto de vista da legalidade jurídica existe legitimidade dos colégios militares ao usarem um livro didático que julgam ser mais adequado àquilo que consideram fundamental para a formação militar.

No entanto, existem alguns pontos que valem reflexão na esfera política sobre o tema. Primeiramente, um questionamento justamente sobre a autonomia das forças armadas no estabelecimento de critérios próprios ao seu sistema de ensino e curricular, ainda mais em relação aos colégios militares que tem como público-alvo crianças e adolescentes e não militares de carreira e campo. Existe uma diferença bastante crucial entre os conhecimentos necessários a uma criança em idade escolar e a formação, por exemplo, de um soldado que se prepara para uma possível guerra.

Se pegarmos o ensino de história no centro dessa questão, pode-se indicar também a dualidade que a situação apresenta. Como instituição pública, os colégios militares (mesmo inseridos em legislação específica) são dispensados de cumprir, portanto, todas as premissas e balizas das políticas educacionais que valem para a sociedade como um todo. De maneira ainda mais precisa se pode concluir que ao manter o livro didático *História do Brasil Império e República*, os colégios militares atuam no sentido de privar seus alunos em contar com um material que atende a legislação mais avançada e referencial sobre a produção e distribuição de livros didáticos no país. Os alunos e professores de história dos colégios militares possuem o direito de contar com um livro didático que atenda os critérios mínimos de qualidade avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático.

No bojo desse conflito repousa também uma questão política, especialmente pela caracterização do regime militar no livro didático no sentido de fortalecer uma

versão histórica que atenta contra o estado democrático de direito e premissas políticas essenciais do exercício democrático, da liberdade de opinião, da garantia dos direitos humanos e da própria ideia de cidadania compreendida como exercício crítico, reflexivo e atuante socialmente. Todos esses quesitos são elementares à disciplina de história escolar.

Novamente reafirmo aqui o compromisso desse trabalho como um exercício de pesquisa histórico-didático. Nossas preocupações, análises e afirmações foram elaboradas em cima da reflexão sobre os usos do conhecimento histórico em uma esfera social específica que são os colégios militares. Também reforço que essa pesquisa pode significar (mesmo com alguma pretensão) a abertura de um diálogo de convergência no sentido de discussão e debate sobre o ensino de história nos colégios militares entre diversos agentes diretamente envolvidos: pesquisadores da área da educação e ensino de história, professores que atuam nas instituições, alunos e alunas, também com a DEPA – Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial, órgão do exército responsável pela coordenação dos colégios militares.

Não há dúvidas que esse diálogo seria enriquecedor no aspecto de qualificar não só o material didático usado nas aulas de história no colégio militar, mas as relações de ensino e aprendizagem como um todo. Até porque, se pegarmos os casos que foram expostos aqui, especialmente dos professores que foram entrevistados, a utilização do livro didático *História do Brasil Império e República* já é ponto de relutância por parte desses profissionais.

Um outro indicativo que pode ser fruto de novas pesquisas e considerações é um olhar mais específico para a composição do colégio militar como um ambiente duplo: colégio e exército. Uma melhor compreensão dos mitos de origem, dos rituais simbólicos, das práticas e discursos entre instituições e sujeitos. Também abre-se uma possibilidade de tentar estabelecer semelhanças e diferenças da estrutura organizacional institucional entre as doze unidades do SCMB – Sistema Colégio Militar do Brasil, assim como outros aspectos como a relação entre o corpo profissional civil e militar e também de gênero não só nos colégios militares mas nas forças armadas de maneira geral.

Por último, queria ressaltar de novo a intensa transformação e reflexão que o levante bibliográfico teórico e o trabalho prático sobre a produção e uso de fontes orais impactou nessa pesquisa. A ideia de compartilhar experiências, sentidos e sensibilidades a partir de motivações distintas que se encontram e se expressam

num ponto convergente, remontou a forma de enxergar e atuar como pesquisador interessado em dissertar sobre uma situação específica. Esse trabalho não é uma análise pretensiosamente “pura” por parte do pesquisador e sim um constructo de motivações variadas que se mesclam à ciência e seu discurso.

Ter a oportunidade de compartilhar, analisar e tecer conhecimento científico tendo como referência a memória de diferentes sujeitos que se dispuseram voluntariamente, foi uma experiência de engrandecimento não só como pesquisador mas também na construção de um olhar mais sensível às relações cotidianas aparentemente efêmeras. Redimensionar o conceito de ciência como um exercício teórico é absolutamente diferente de compreender e encará-lo como prática central. Por isso, fiz questão de contar a todo instante a história também da pesquisa, como elemento fundamental da identidade e da relação entre todos os discursos, práticas e sujeitos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. In: **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). Rio de Janeiro: Editora FVG, 2009. p.181-198.

ANPUH. Associação Nacional de História. A História ensinada a crianças e adolescentes dos Colégios Militares. 2011. Disponível em: [http://www.anpuh.org/informativo/view?ID\\_INFORMATIVO=1864](http://www.anpuh.org/informativo/view?ID_INFORMATIVO=1864) Acessado em: 02 de junho de 2012.

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 2. ed. revista e atualizada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BARBOSA, Ivone Cardoso. A experiência humana e o ato de narrar: Paul Ricoeur e o lugar da interpretação. In: **Revista Brasileira de História**, vol. 17, num. 33. São Paulo: ANPUH/Ed. Unijuí, 1997.

BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. **Revista Brasileira de História**, v.9, n19, p.29-42, São Paulo, 1990.

BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. Em busca da qualidade – PNL D História – 1996-2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org): **Livros Didáticos de História e Geografia - Avaliação e Pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Lei 9.786, de 08 de fevereiro de 1999.

BRASIL, Lei 10.639, 09 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Nacional do Livro Didático**, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Nacional do Livro Didático**, 2014.

BRITO, José de Mozar; ROSA, Alexandre Reis. “Corpo e Alma” nas Organizações: um Estudo Sobre Dominação e Construção Social dos Corpos na Organização Militar. **RAC**, Curitiba, v.14, n. 2, art. 1, pp. 194-211, Mar./Abr. 2010.

CAIMI, Flávia Eloísa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. (orgs.) **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

\_\_\_\_\_. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. In: **Tempo**. Rio de Janeiro, n. 21, vol. 11, jul. 2006.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de didática da história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Didática da História e o slogan da formação de cidadãos.** 2007, 250 f. Tese (Doutorado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CARDOSO, Lucileide da Costa. Os discursos de celebração da Revolução de 1964. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 31, nº 62, p. 117-140 – 2011

CERRI, Luís F. O que é a consciência histórica. In: CERRI, L.F. **Ensino de história e consciência histórica.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERRI, L. F; PACIEVITCH, C. Professores de História e sua relação com a política : uma abordagem comparativa na América do Sul. **OPIS.** Catalão, GO. Vol. 15, n. 2 (2015), p. 516-536

CHARTIER, Roger. **A Ordem dos Livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora UnB, 1999.

CHOPPAIN, Alain. História dos livros e das coleções didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set./dez. 2004

\_\_\_\_\_. O historiador e o livro escolar. **História da Educação,** ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas(11), p. 5-24, abril, 2002.

CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique. **O Partido Militar e as Escolas do Exército.** Cascavel: Editora Unioeste, 2003.

CONNERTON, Paul. **Como as sociedades recordam.** Lisboa: Celta Editora, 1999.

FALCÃO, Luís Felipe. A ilusão da verdade: história oral e a história do tempo presente. In: **Desde las profundidades de la historia oral.** Organizadores: LAVERDI, Robson. MASTRANGELO, Mariana. Buenos Aires: Imago Mundi, 2013.

FERNANDES, Aldo Demerval Rio Branco; SOARES, Maurício de Siqueira Mallet; ANNARUMMA, Neide. **História do Brasil Império e República.** 5ª ed. revisada. Coleção Marechal Trompowsky, Rio de Janeiro: BIBLIEX, 2012.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 24, nº 47, p.29-60. 2004.

\_\_\_\_\_. **O Golpe de 1964:** momentos decisivos. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

FLORES, Elio Chaves. Dos feitos e dos ditos: história e cultura histórica. In: **Saeculum – Revista de História,** ano 13, n. 16, João Pessoa: Departamento de História/Programa de Pós-Graduação em História/UFPB, jan./jun., p.83-102. 2007.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOFFMAN, Erving. As características de instituições totais. In: A. Etzioni (Org.), **Organizações complexas.** São Paulo: Atlas, 1971.

\_\_\_\_\_. **Manicômios, Prisões e Conventos.** São Paulo: Perspectiva, 1974.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro:DP&A, 2002.

HOBBSAWN, Eric. "Introdução: A Invenção das Tradições". In: HOBBSAWN, E. e RANGER, T. (org.). **A Invenção das Tradições**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

JELIN, Elizabeth. ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias? In: **Los trabajos de la memoria** (pp. 16-37) Madrid: Siglo XXI. Madrid, 2002.

JORNAL DO CAMPUS (USP) 1964: um golpe ou revolução? Disponível em <<http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2011/10/1964-um-golpe-ou-uma-revolucao/>> Acessado em: 10 de outubro de 2012.

JÚNIOR, Décio Gatti. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas: 29-50, set. 1997.

KOTRE, John. A verdade e a utilidade das histórias. In: **Depois da utopia: A história oral em seu tempo**. SANTHIAGO, Ricardo e MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. (org.) São Paulo: Letra e Voz, 2013.

LAVERDI, Robson. Raymond Williams e história oral: aproximações social-construtivas. In: **Desde las profundidades de la historia oral**. Organizadores: LAVERDI, Robson. MASTRANGELO, Mariana. Buenos Aires: Imago Mundi, 2013.

MARTINEZ, Paulo. **Heróis Vencidos**. São Paulo: Contexto, 1996.

MICELI, Paulo. **O mito do herói nacional**. São Paulo: Contexto, 1994.

MIRANDA, Regina Sonia; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.24, n.48, p.123-144. 2004.

MUNAKATA, K. Devem os Livros Didáticos de história ser condenados? In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.

NOGUEIRA, Jefferson Gomes. **Educação militar: Uma leitura da educação no sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB)**. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS: Campo Grande, 2014.

OLIVEIRA, Ailton de Souza de. **Autonomia vigiada: Caminhos para a construção da identidade profissional dos docentes do Colégio Militar de Campo Grande**. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco: Campo Grande, 2007.

PACIEVITCH, Caroline. **Nem sacerdotes, nem guerrilheiros: consciência histórica de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

PINEDA, Silvana Schuler. **O Casarão da Várzea visto por dentro: Trajetórias de alunos do Colégio Militar de Porto Alegre.** (Tese de doutorado) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, Porto Alegre, 2007.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de História no Brasil. In: PINSKY, Jaime (org). **O ensino de História e a Criação do Fato.** São Paulo: Contexto, 2009.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. **Projeto História**, v.14, p 7-24, fev. 1997.

POZZI, Pablo. Esencia y práctica de la historia oral. **Revista Tempo e Argumento**, vol. 4, núm. 1, enero-junio, p. 61-70. 2012.

\_\_\_\_\_. O que faz a história oral diferente? **Projeto História**, v. 14, fev. 1997.

REIS, Daniel Araújo. Ditadura e sociedade: as reconstruções da memória. In: **O golpe e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964-2004).** Bauru: EDUSC, 2004.

REZENDE, Thelmy Arruda de. **Meninas Aqui? A experiência constitutiva das alunas pioneiras do Colégio Militar de Brasília (1989-1995).** (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em História. Universidade de Brasília: Brasília, 2009.

ROCHA, Helenice. A aula como texto: historiografia e ensino de história. In: **A escrita da história escolar - memória e historiografia.** ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). Rio de Janeiro: Editora FVG, 2009.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: **Jörn Rüsen e o ensino de história.** SCHIMDT, M.A (org.). Curitiba: UFPR, 2010.

\_\_\_\_\_. **História Viva - Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: UnB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Razão Histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UnB, 2010.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHIMDT, M.A. (orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: UFPR, p.51-77, 2010.

\_\_\_\_\_. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia**, nº2, março, 2009.

\_\_\_\_\_. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa.** Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006

\_\_\_\_\_. ¿Que és la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. In: FÜSSMANN, K; GRÜTTER, H. T; RÜSEN, Jörn. **Historische Faszination. Geschichtskultur heute**. Tradução: COSTA, F. Sánchez; SCHUMACHER, Ib. p.3-26. 1994.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, Jul-Dec, 2012.

\_\_\_\_\_. Didática da História como sub-disciplina da ciência histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SARLO, Beatriz. Tempo passado. In: **Tempo passado, cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Marco Antônio. A feitização do livro didático no Brasil. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, set./dez., p. 803-821, 2012.

TOLEDO, Caio Navarro de. 1964: O golpe contra as reformas e a democracia. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.24, n47, p.13-28. 2004.

TORAL, André de Amaral. A participação dos negros escravos na guerra do Paraguai. **Estudos Avançados**, vol.9, nº 24, São Paulo Mai/Aug, 1995.



## ANEXO A – SUMÁRIO DO LIVRO DIDÁTICO *HISTÓRIA DO BRASIL IMPÉRIO E REPÚBLICA*

### Sumário

#### IMPÉRIO

##### O Período Regencial

<b>REGÊNCIAS</b> .....	15
<b>POLÍTICA INTERNA</b> .....	15
– As Tendências Políticas .....	15
– Regência Trina Provisória (de abril a junho de 1831) .....	15
– Regência Trina Permanente (1831-35) .....	16
– Regência do Padre Diogo Antônio Feijó (1835-37) .....	18
– Regência de Araújo Lima .....	18
– Rebeliões .....	19

##### Reinado de D. Pedro II

<b>D. PEDRO II E A POLÍTICA INTERNA</b> .....	30
<b>A MAIORIDADE</b> .....	30
– Os Ministérios e os partidos políticos .....	30
– O Parlamentarismo .....	31
<b>A CONSOLIDAÇÃO DA UNIDADE NACIONAL</b> .....	32
– Considerações Iniciais .....	32
– Revolução Liberal de 1842 – São Paulo e Minas Gerais .....	33
– Revolução Praieira (1848-49) .....	33
<b>A ECONOMIA NO SEGUNDO REINADO</b> .....	35
<b>A AGRICULTURA E O EXTRATIVISMO</b> .....	35
– Café – O Ouro Negro .....	35
<b>TRANSFORMAÇÕES ECONÔMICAS</b> .....	36
<b>A DIVERSIFICAÇÃO AGRÍCOLA E O EXTRATIVISMO</b> .....	37
<b>O SURTO INDUSTRIAL</b> .....	38
– Considerações Iniciais .....	38
– Tarifas Alves Branco e a Extinção do Tráfico .....	38
– O Barão de Mauá .....	39
<b>OS TRANSPORTES</b> .....	40
– Estradas de Ferro .....	40
– Navegação de Cabotagem e Fluvial .....	40
<b>A QUESTÃO SOCIAL NO SEGUNDO REINADO</b> .....	40
<b>A ESCRAVIDÃO E O TRÁFICO NEGREIRO</b> .....	40
<b>AS PRESSÕES INGLÊSAS E A ABOLIÇÃO DO TRÁFICO</b> .....	41
– A Abolição do Tráfico – Lei Eusébio de Queirós .....	42
<b>A ESCRAVIDÃO: ABOLIÇÃO GRADUAL</b> .....	43
– Antecedentes Históricos .....	43

- A Lei do Ventre Livre – Visconde do Rio Branco .....	44
- Lei Saraiva-Cotegipe ou dos Sexagenários .....	45
- Lei Áurea .....	45
<b>A ESCRAVIDÃO: PECULIARIDADES BRASILEIRAS</b> .....	46
- O Indígena .....	46
- A Importância do Escravo na Vida Brasileira .....	46
- O Tráfico Interno .....	47
<b>A IMIGRAÇÃO</b> .....	47
<b>A POLÍTICA EXTERNA DO SEGUNDO REINADO</b> .....	50
<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	50
<b>A POLÍTICA EXTERNA DO PERÍODO REGENCIAL</b> .....	50
- O Brasil e a Inglaterra .....	51
- França .....	53
- Estados Unidos .....	53
- Demais Países .....	54
<b>AS QUESTÕES PLATINAS</b> .....	54
- Antecedentes Históricos .....	54
- Relações Brasil-Argentina – 1810-64 .....	56
- Relações Brasil-Uruguai – 1810-64 .....	57
- Relações Brasil-Paraguai – 1811-64 .....	58
- A Formação da Tríplice Aliança .....	59
<b>A GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA NO PARAGUAI</b> .....	62
- O Território Paraguaio .....	62
- Causas da Guerra .....	63
- O Conflito .....	63
- Consequências da Guerra .....	65
- Tratado de Paz com o Paraguai .....	66
<b>D. PEDRO II E A CULTURA</b> .....	68
<b>ANTECEDENTES</b> .....	68
- A Influência Européia .....	68
- A Cultura Brasileira .....	68
<b>PRINCIPAIS ASPECTOS CULTURAIS</b> .....	69
- A Literatura no Brasil .....	69
- As Artes .....	73
- A Arquitetura .....	74
- A Pintura .....	75
- A Música .....	76
- Teatro .....	77
<b>O ENSINO</b> .....	77
- O Ensino de 1º e 2º Graus .....	77
- O Ensino Superior .....	78
<b>O ADVENTO DA REPÚBLICA</b> .....	83
<b>A QUESTÃO RELIGIOSA E A QUESTÃO MILITAR</b> .....	83
- A Questão Religiosa .....	83

- A Questão Militar .....	84
<b>A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA</b> .....	85
- A Evolução do Pensamento Republicano .....	85
- A Proclamação da República .....	86
<b>O LEGADO DO IMPÉRIO</b> .....	89
- D. Pedro II: um Administrador Austero .....	89
- As Grandes Transformações .....	89

## **REPÚBLICA**

### **I República – 1889 a 1930**

<b>PERÍODO DE 1889-94: DEODORO DA FONSECA E FLORIANO PEIXOTO</b> .....	97
<b>POLÍTICA INTERNA</b> .....	99
- Deodoro da Fonseca (1889-91) – O Governo Provisório .....	99
- Deodoro da Fonseca .....	101
- Floriano Peixoto (1891-94) .....	102
<b>ECONOMIA</b> .....	108
- O Encilhamento .....	108
<b>POLÍTICA EXTERNA</b> .....	109
- Reconhecimento da República .....	109
- A Intervenção Estrangeira .....	109
<b>PERÍODO 1894-1922: PRUDENTE DE MORAIS E EPITÁCIO PESSOA</b> .....	111
<b>POLÍTICA INTERNA</b> .....	111
- A República Oligárquica .....	111
- Prudente de Moraes (1894-98) .....	111
- Campos Sales (1898-1902) .....	111
- Rodrigues Alves (1902-06) .....	112
- Afonso Pena (1906-09) e Nilo Peçanha (1909-10) .....	112
- Hermes da Fonseca (1910-14) .....	113
- Venceslau Brás (1914-18) .....	114
- Delfim Moreira (1918-19) .....	114
- Epitácio Pessoa (1919-22) .....	114
- Política dos Governadores .....	114
- Principais Revoltas .....	116
<b>ECONOMIA E SOCIEDADE</b> .....	123
- Transformações Econômicas e Sociais do Período (1894-1914) .....	123
- As Transformações Econômicas e Sociais (1914-22) .....	126
- Os Imigrantes e a Questão Social .....	127
- O Trabalho Urbano e as Novas Leis Trabalhistas .....	129
<b>PERÍODO 1922-30: ARTUR BERNARDES E WASHINGTON LUÍS</b> .....	132
<b>A POLÍTICA INTERNA</b> .....	132
- Mudanças no Período 1922-30 .....	132

- Rebeliões Militares .....	134
- A Revolução de 1930 .....	137
ECONOMIA .....	138
- Indústria ou Agricultura? .....	138
- Transportes e Comunicações .....	139
POLÍTICA EXTERNA .....	140
- O Barão do Rio Branco .....	140
- O Reconhecimento da República e a Intervenção Estrangeira .....	141
- As Questões de Fronteiras .....	142
- Ocupação da Ilha da Trindade .....	144
- Participação do Brasil na Primeira Guerra Mundial .....	144

## II E III Repúblicas – 1930-46

ERA VARGAS: 1930-45 .....	147
POLÍTICA INTERNA .....	147
- Era Vargas Governo Provisório .....	147
- Revolução Constitucionalista de 1932 .....	147
SEGUNDA REPÚBLICA .....	149
- A Constituição de 1934 .....	149
- A Intentona Comunista de 1935 .....	150
TERCEIRA REPÚBLICA .....	152
- Estado Novo .....	152
- A Constituição de 1937 .....	153
- A Intentona Integralista – 1938 .....	154
- DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda .....	155
- O Declínio do Estado Novo .....	156
- A Redemocratização .....	157
A SOCIEDADE – A MODERNIZAÇÃO DO ESTADO .....	158
- Estrutura Administrativa do Estado .....	158
- Educação e Saúde .....	158
- Política Trabalhista .....	158
- As Aposentadorias, as Pensões e a CLT. Os Sindicatos .....	159
- A Modernização da Economia .....	159
TRANSFORMAÇÕES ECONÔMICAS .....	161
- Infraestrutura Industrial .....	161
- A Produção Industrial .....	161
- O Desenvolvimento da Agricultura .....	162
- Comércio Exterior .....	163
POLÍTICA EXTERNA .....	165
- América do Sul .....	165
- Segunda Guerra Mundial .....	165

## IV República

<b>IV REPÚBLICA – 1946-67</b> .....	177
CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	179
PERÍODO 1946 A 1956 .....	180
– Governo Eurico Dutra (1946 a 1951) .....	180
– A Constituição de 1946 .....	180
– Getúlio Vargas (1951 a 1954) .....	181
– Governos de Transição: Café Filho, Carlos Luz e Nereu Ramos (1954 a 1956) .....	185
PERÍODO 1956-67 .....	187
– Juscelino Kubitschek (1956 a 1961) .....	187
– Jânio Quadros (1961) .....	189
– João Goulart (1961 a 1964). A Experiência Parlamentarista .....	190
<b>A REVOLUÇÃO DE 1964</b> .....	190
– Antecedentes .....	190
– Marechal Castello Branco (1964-67) .....	193

## V República

<b>V REPÚBLICA – 1967-88</b> .....	195
PERÍODO 1967-88 .....	197
– Costa e Silva (1967-69) .....	197
– Emílio Garrastazu Médici (1969-74) .....	198
– Ernesto Geisel (1974-79) .....	200
– João Batista Figueiredo (1979-85) .....	201
– José Sarney (1985-90) .....	202

## VI República

<b>VI REPÚBLICA</b> .....	204
PERÍODO DE 1988 ATÉ OS DIAS ATUAIS .....	206
– O governo de Fernando Collor (1989-92) .....	206
– O governo Itamar Franco (1992-95) .....	207
– O governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) .....	207
– O governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) .....	210
<b>A CULTURA NA REPÚBLICA</b> .....	215
<b>A CULTURA</b> .....	215
– Antecedentes .....	215
– Exposição do Centenário da Abertura dos Portos .....	215
– Principais Aspectos da Cultura no Brasil .....	215
– Artes Plásticas e Arquitetura .....	218
– Educação .....	223
<b>APÊNDICE</b> .....	225
<b>AS BANDEIRAS E A HISTÓRIA DO BRASIL</b> .....	225
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	228