

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH
MESTRADO PROFISSIONAL EM
HISTÓRIA, PESQUISA E VIVÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM



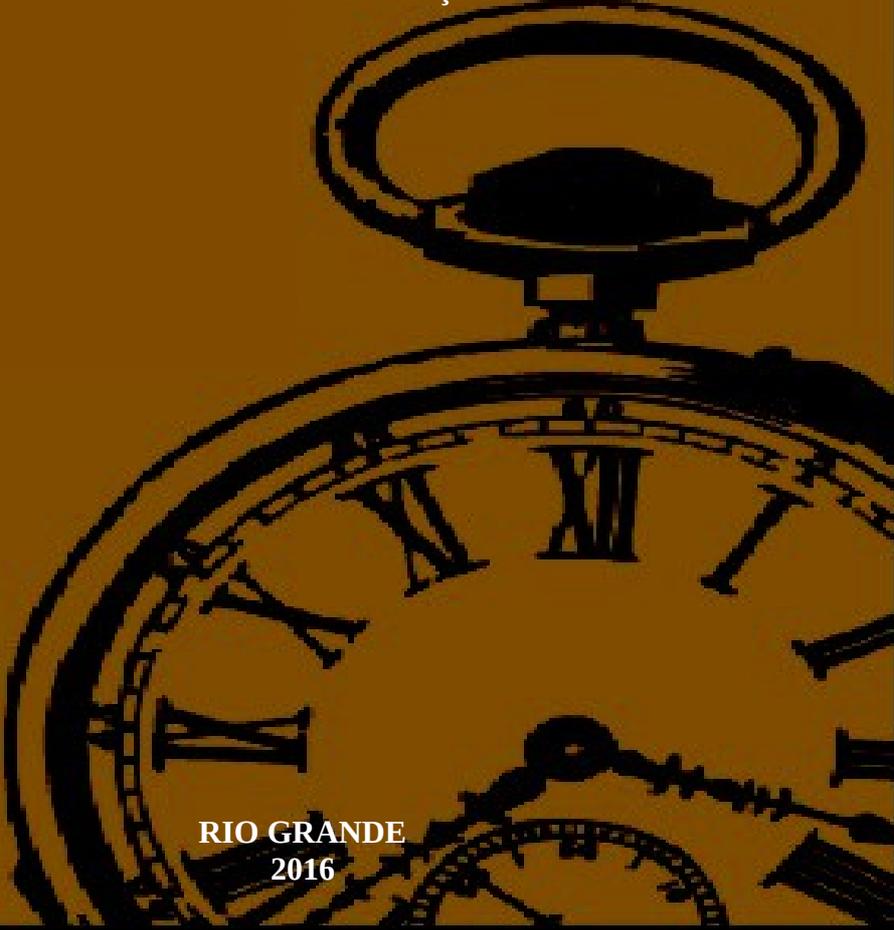
PPGH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
HISTÓRIA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA:

UMA EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DE NARRATIVAS DE JOVENS INCORPORADOS
AO EXÉRCITO BRASILEIRO

ANDERSON DE SANTANA GONÇALVES DIAS



RIO GRANDE
2016

ANDERSON DE SANTANA GONÇALVES DIAS

**EDUCAÇÃO HISTÓRICA:
UMA EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DE NARRATIVAS DE JOVENS INCORPORADOS
AO EXÉRCITO BRASILEIRO**

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre junto ao Programa de Pós-graduação em História, Mestrado profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação do professor Dr. Daniel Porciuncula Prado.

**RIO GRANDE
2016**

ANDERSON DE SANTANA GONÇALVES DIAS

**EDUCAÇÃO HISTÓRICA:
UMA EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DE NARRATIVAS DE JOVENS INCORPORADOS
AO EXÉRCITO BRASILEIRO**

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre junto ao Programa de Pós-graduação em História, Mestrado profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação do professor Dr. Daniel Porciuncula Prado.

BANCA EXAMINDADORA

Prof. Dr. Daniel Porciuncula Prado
Orientador
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Prof^a. Dr^a. Adriana Kivanski de Senna
Avaliador
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Prof. Dr. Edison Ferreira de Macedo
Avaliador
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Prof. Dr. André Luiz Portanova Laborde
Avaliador Externo
Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Caxias do Sul

Rio Grande, 14 de outubro de 2016.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a minha família, minha esposa e filha, pela paciência e incentivo durante esse processo de pesquisa e estudo.

Ao meu orientador, Dr. Daniel Porciúncula Prado, não apenas pela orientação final neste trabalho, mas sobretudo pela sua amizade consolidada nesse período de atividade.

Aos militares pelo apoio e que direta ou indiretamente contribuíram para que este trabalho pudesse ser realizado.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande.

Enfim, agradeço a todos que de uma forma ou outra estiveram envolvidos no processo de realização desta pesquisa

Dedico este trabalho a Deus, pelo amor incondicional a sua obra em transformar o barro em jarro, pela infinita paciência em peneirar, modelar e observar o cozimento da massa, cuidando de todas as etapas da vida de uma forma única.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é identificar os sentidos atribuídos à história do Regime Militar no Brasil, mais conhecido como Ditadura Militar, expressado por meio de narrativas históricas produzidas por jovens incorporados ao Exército Brasileiro no ano de 2015, pelo serviço militar obrigatório - oriundos do sistema educacional público da cidade de Rio Grande/RS -, na perspectiva da cognição histórica. As reflexões realizaram-se a partir dos estudos sobre a constituição da consciência histórica com o amparo na teoria de Jörn Rüsen, inserida no campo de estudo da Educação Histórica. Este estudo utilizou-se de metodologia empírica Estudo de Caso, enquadrando-se numa abordagem qualitativa. Para a produção das fontes foram aplicados questionários e realizadas entrevistas para 30 soldados recrutas, sendo selecionada a produção para verificação das narrativas escritas. No transcurso da investigação, para a identificação dos sujeitos, coletamos dados socioeconômicos e culturais. Os sentidos atribuídos pelos jovens nas narrativas foram reconhecidos, tendo a autora Isabel Barca como referencial. Os resultados obtidos nos permitiram inferir que a aprendizagem histórica permite ao indivíduo uma experiência, o que tem a possibilidade de permitir uma interpretação, possibilitando aos soldados o reconhecimento de marcos e situações históricas no interior do Exército Brasileiro e permitindo um presente mais rico pela visita ao passado, pois na atualização e significação do passado o presente pode ser entendido e apropriado. Pudemos constatar que o sentido atribuído ao passado da participação histórica do Exército Brasileiro, em específico o da Ditadura Militar, necessita ser mais bem pesquisado e compreendido em suas especificidades, devendo ser ampliada a discussão e avançar para além do discurso da memória coletiva.

Palavras-chave: Consciência histórica; Educação histórica; Narrativa histórica; Ditadura Militar; Exército Brasileiro.

ABSTRACT

The objective of this research is to identify the meanings attributed to the history of the military regime in Brazil, known as the Military Dictatorship, expressed through historical narratives produced by young people incorporated into the Brazilian Army in 2015, the compulsory military service - from the public educational system of the city of Rio Grande / RS - from the perspective of historical cognition. The reflections were held from the studies on the formation of historical consciousness with the support in theory Jörn Rüsen inserted in Historical Education field of study. This study used empirical methodology case study, it fits in a qualitative approach. For the production of the sources were applied questionnaires and interviews to 30 recruits soldiers and the output selected for verification of written narratives. In the course of the investigation, to identify the subject, collect socioeconomic and cultural data. The senses of the young people in the narratives were recognized, and the author Isabel Barca as a reference. The results allowed us to infer that historical learning allows the individual an experience, which has the possibility of allowing an interpretation, allowing soldiers to recognize landmarks and historical situations within the Brazilian Army and allowing a richer present for the visit to past, for the update and past significance this can be understood and appropriate.

We observed that the meaning is attributed to past historical participation of the Brazilian Army, in particular the military dictatorship, need to be better researched and understood in their specific characteristics should be expanded discussion and move beyond the discourse of collective memory.

Key words: Historical consciousness; historical education; historical narrative; Military dictatorship; Brazilian army.

LISTA DE QUADRO

| | | |
|----|--|-----|
| 1 | A DIMENSÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO | 32 |
| 2 | TIPOLOGIA DO PENSAMENTO HISTÓRICO | 43 |
| 3 | PERSPECTIVAS HISTORIOGRAFICAS SOBRE A DITADURA MILITAR | 66 |
| 4 | FORMAÇÃO DO SOLDADO | 74 |
| 5 | RENDA FAMILIAR | 74 |
| 6 | OBJETIVOS INDIVIDUAIS DE INSTRUÇÃO | 81 |
| 7 | ORIENTAÇÃO PARA INTERPRETAÇÃO | 81 |
| 8 | PESQUISA SOCIAL A FORMAÇÃO DO SOLDADO | 83 |
| 9 | PESQUISA SOCIAL A RENDA FAMILIAR | 84 |
| 10 | SOBRE A FALA DOS PROFESSORES | 84 |
| 11 | DE ELEMENTO DE MAIS IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA I | 84 |
| 12 | DE ELEMENTO DE MAIS IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA II | 85 |
| 13 | QUANTAS DITADURAS HOVE NO BRASIL | 85 |
| 14 | A SELEÇÃO PARA O SERVIÇO MILITAR É DEMOCRÁTICO | 87 |
| 15 | O EXÉRCITO BRASILEIRO É DEMOCRÁTICO | 87 |
| 16 | CATEGORIAS DE PETER LEE | 88 |
| 17 | IDEIAS E EXPLICAÇÕES | 89 |
| 18 | DE DISTRIBUIÇÃO DE ATIVIDADES | 96 |
| 19 | SINTÉTICO DAS IDEIAS HISTÓRICAS APARENTES NAS NARRATIVAS | 111 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| CAPÍTULO 1 - CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E NARRATIVA: APRENDIZAGEM HISTÓRICA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO | 20 |
| 1.1 Consciência Histórica e suas contribuições à Educação Histórica | 20 |
| 1.2 A Consciência Histórica como princípio para a História | 30 |
| 1.3 Consciência histórica e narrativa | 37 |
| CAPÍTULO 2 – UM CONCEITO HISTÓRICO: DITADURA MILITAR BRASILEIRA | 47 |
| 2.1 Delimitação de marcos históricos | 49 |
| 2.2 Em 1964, o que ocorreu: um golpe ou revolução? | 52 |
| 2.3 A ditadura militar no Brasil: uma incômoda memória | 55 |
| 2.4 Ditadura civil-militar 1964/1984 | 59 |
| 2.5 O ensino da ditadura nas escolas | 65 |
| CAPÍTULO 3 - INDIVÍDUOS PESQUISADOS, RECURSO METODOLÓGICO E O QUE PENSAM OS JOVENS SOLDADOS SOBRE A HISTÓRIA DA DITADURA MILITAR | 69 |
| 3.1 Primeiras reflexões | 73 |
| 3.2 Apresentação inicial dos indivíduos pesquisados | 73 |
| 3.3 Construindo fontes: investigação através de questionários | 76 |
| 3.4 Formação do soldado em organização militar | 74 |
| 3.4.1 A instrução militar do soldado | 79 |
| 3.5 A observação | 83 |
| 3.6 O segundo questionário | 83 |
| 3.7 Aula-oficina | 95 |
| 3.8 Narrativas e cognição histórica | 98 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 113 |
| BIBLIOGRAFIA | 118 |
| APÊNDICES | 124 |

INTRODUÇÃO

A escolha do presente projeto e conseqüente tema de pesquisa ocorreu em função de minha relação profissional que possuo no interior do Exército Brasileiro.

Possuo um círculo familiar que serviu ao Brasil nas Forças Armadas e tive a oportunidade de escutar suas memórias quando ainda criança, ouvindo acerca do cotidiano militar. Assim, quando alcancei a idade necessária para optar por uma profissão, não tinha dúvida, seria militar, ingressando na Escola de Sargentos das Armas - ESA, situada em Três Corações – MG, em 1997. Isso nos permite utilizar a compreensão de (MARX 2003, p. 12), acerca da história, onde relata que “os homens fazem a sua história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado”.

Como militar do Exército Brasileiro, numa Organização Militar (OM), possuo como uma das atribuições o treinamento dos jovens incorporados como soldados. Observei como ocorria a formação deles e que muitos dos selecionados não eram voluntários para o serviço militar. Realmente não entendia como não eram voluntários, se o tratamento era adequado e a possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional estavam à disposição. Muitas indagações surgiram, pois o receio dos jovens soldados relacionavam-se às compreensões equivocadas com relação às narrativas que haviam ouvido. É muito comum ouvir dos jovens - “pensei que seria pior. ”

Muitos questionamentos suscitaram meu interesse para a pesquisa:

- Como os jovens utilizavam o conhecimento histórico aprendido?
- As narrativas assimiladas de quem eram, de seus livros? De seus professores?
- Como a aprendizagem de conteúdo do ensino de história interferia no julgamento dos jovens acerca da vida militar?
- O conhecimento histórico interferia de alguma forma em sua decisão de não serem voluntários para o serviço militar?

Tentar responder a esses questionamentos realmente consumiu minhas horas, pois os jovens do gênero masculino em idade de 18 e 19 anos possuem aparição limitada em muitas pesquisas, mas ao mesmo tempo formam um imenso contingente que ingressa anualmente neste “rito de passagem” que se configura o Exército Brasileiro. Neste sentido, considerarei o desenvolvimento e as pesquisas realizadas acerca da educação histórica e como tem se posicionado de forma relevante diante das questões postas para o processo ensino/aprendizagem de história.

Pretendemos investigar como os jovens soldados utilizam os conceitos históricos propostos por (RÜSEN 2007, p.91), aqui designados de conceitos substantivos (LEE, 2001). Em relevo, o conceito substantivo, a Ditadura Militar Brasileira (1964-1984), que recentemente voltou à pauta da sociedade civil em função do relatório da comissão nacional da verdade em 2014 e por completar 50 anos do fatídico golpe. Para pesquisar o conceito substantivo já citado, foi necessário propor questões mais específicas para a verificação do objeto definido de minha pesquisa.

De acordo com a compreensão da pesquisadora portuguesa (BARCA 2007), “os estudos no campo da educação histórica pressupõem que a aprendizagem da história deve ser considerada significativa pelos jovens, em termos pessoais, de modo a proporcionar uma compreensão mais profunda da vida humana.” e, assim, a história deve possuir uma finalidade. No entanto, para (HELLER 2011, p.12) há um problema porque a questão levantada é se a “História persegue algum fim”, uma vez que “os homens fazem sua própria história, mas em condições previamente dadas”, sendo esta uma das teses fundamentais da concepção marxista da história, (HELLER 2011, p.11). No entanto, Heller não fala sobre o ensino da história, mas do campo científico História. Mas sobre o ensino de história, há um consenso dos pesquisadores do ensino de história acerca da necessidade de mudanças.

Assim diversas dúvidas emergiram:

- O que os jovens soldados haviam aprendido sobre a história do período da ditadura militar brasileira?
- O conhecimento histórico sobre a ditadura militar brasileira influenciou em sua decisão de serem voluntários para o serviço militar?
- O conhecimento histórico conferido pela escolarização influenciou na falta de motivação para o serviço militar?

Dentro da perspectiva de Rüsen (2010), de se aprender história com sentido para a vida, qual a história os jovens estavam aprendendo que fazia com que não fossem voluntários. Fiz uma escolha na vida baseada nas memórias ouvidas de familiares e da que aprendi no interior da escola, pois quando estudei história na escola primária e secundária, o Exército e os presidentes militares não eram apresentados como torturadores, ou mesmo o período de governo militar como sendo algo negativo. No entanto, após a redemocratização na década de 1980, houve um grande desenvolvimento da pesquisa histórica acerca da Ditadura Militar, além do fato de a mídia e as escolas, com o fim da censura, terem a liberdade de reflexão sob outros múltiplos olhares. Desta forma, como aprendi “uma história” e optei por ser militar, os jovens tendo aprendendo história com outra perspectiva poderiam ter tomado outra decisão, a

de não servir?

Em seu referencial teórico, (HOBSBAWM 2013) afirma haver a destruição do passado:

ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. (HOBSBAWM, 2013, p.13)

O jovem vive um eterno presente? Como pesquisar a história por trás da decisão ou a decisão por trás da memória dos jovens?

Parece-nos haver uma crise do ensino de história, pois este não se configura com significado para os jovens. Apesar de eles dizerem que gostam de história, não conseguem sustentar uma narrativa sobre o assunto de história que dizem apreciar.

Ainda utilizando o aporte teórico oferecido por (HOBSBAWM 2013, p.13) onde encontramos uma explicação para o ofício do historiador que “é lembrar o que os outros esquecem”.

Assim, compreender sobre como os jovens fazem o uso da história e como isso influencia em suas escolhas na vida prática diária é, sem dúvida, o que me motiva a empreender a presente pesquisa.

Movimentado por contingência do serviço para diversas cidades, constatei que o fenômeno da não adaptação à vida interna do quartel não era um fenômeno inerente aos soldados apenas do Rio de Janeiro, mas de todos os outros lugares onde pude servir ao longo da carreira, tais como, Boa Vista/RR, Rondonópolis/MT, Cruz Alta/RS, Manaus/AM e atualmente na cidade de Rio Grande/RS, mais especificamente no 6º Grupo de Artilharia de Campanha, que possui a denominação “Grupo Marquês de Tamandaré. ”

Em atividade no interior do Exército Brasileiro, pude observar que a história ensinada aos jovens integrantes, em específico aos soldados do efetivo variável, comumente chamados de “recrutas”, são as histórias dos feitos memoráveis dos patronos militares, os “vultos sagrados” dentro do Exército Brasileiro. Com a finalidade de apresentar uma pequena parte das biografias dos patronos e assim conciliar com a expectativa de “conduta humana”, conceito inspirado em (RÜSEN 2001, p.38), e assim adequar a “condutas” do recém-incorporados à comunidade militar, promovendo desta forma uma identificação com a história do novo grupo, os militares. No entanto, a distância entre os saberes aprendidos e as práticas

cotidianas prejudica o processo de significação ou pertencimento do novo integrante, o recruta. Esse cenário contribui para que esses jovens soldados integrantes rebelem-se, sendo sancionados (disciplinados) pelo regulamento disciplinar do Exército - RDE.

De acordo com (RÜSEN 1987, p.11), há a necessidade de mudanças na educação histórica, e a educação histórica desenvolvida no âmbito militar também não poderia se ausentar desse processo, tendo em vista que anualmente mais de 100.000 (cem mil) jovens ingressam no Exército Brasileiro, carregando consigo, além de uma história de vida particular, a coletiva. Ao ser incorporado ao Exército, o jovem não vem “vazio”, ele é portador de memórias vividas e/ou herdadas, trazendo consigo narrativas sobre como é a vida no interior do Exército Brasileiro, além dos conhecimentos escolares anteriormente adquiridos.

Ressalto novamente que parto dessa pesquisa de um universo muito próprio, muitas vezes um tanto exótico e distante do mundo acadêmico, mas que ao mesmo tempo possui características de um ambiente de construção do conhecimento, de um determinado tipo de construção do conhecimento. Entretanto, assim como os demais espaços educativos e formativos, este também é fundamentado em concepções de mundo, ideologias, particularidades muito próprias, sendo fruto de uma história, de disputas etc. Nesse sentido, o Exército Brasileiro tanto se aproxima como se diferencia de outros tantos espaços educativos formais e não formais, portando suas particularidades próprias. Ocorre que ao aprender história, alguns soldados introjetam esse novo conhecimento e se ajustam para viver nesse novo ambiente, porém há aqueles que “não aprendem” e por consequência não assimilam e acabam por não adequarem seu jeito de agir, vindo a sofrer as sanções do novo ambiente sob a forma de punições disciplinares. É recorrente a exclusão do convívio visto que os pilares constitucionais do Exército Brasileiro são a Hierarquia e a Disciplina.

Na área de ensino de história, nossa experiência encontra-se presente na preparação e ministração de instrução para a “formação militar” no Curso de Formação de Soldados. A história ensinada, como já mencionamos, resume-se aos “feitos” dos patronos militares, em um período resumido, e percebemos ser o primeiro contato dos participantes com tais informações. No entanto, sempre é possível ensinar mais, sendo possível avançar além dos conteúdos estabelecidos, explicando como havíamos chegado até o momento presente, ou seja, apresentando a história como um sentido voltado para a prática. Os soldados sempre respondiam melhor aos desafios apresentados quando avançamos por essa perspectiva.

Muitos jovens, ao alistarem-se para o Serviço Militar, não são voluntários, vêm para o Exército com sua história e conhecimento, como a compreensão que possuem de mundo herdada da escola, de sua família e de seu entorno. Isso implica um ser não desprovido de

informações e de conhecimento histórico, mesmo sobre o Exército. Percebemos ao longo dos anos que a forma como esses soldados eram tratados e ensinados era a maneira como reagiam aos vários outros militares. Se eram respeitados, respeitavam, se não eram respeitados, não respeitavam, não importando a ameaça com punições e todo o discurso. Mas o que realmente passou a ficar evidenciado é que quando tínhamos a oportunidade de narrar memórias e fatos da história com outro significado, para além do ambiente do Quartel (uma história mais próxima de suas vidas, como algo prático), seu comportamento mudava significativamente. Percebemos que não necessitava mudar o conteúdo, mas sim a forma como era ensinado e, segundo (RÜSEN 2012, p.74), é por meio da narrativa que se evidencia a consciência histórica.

Narrativa histórica nada mais é do que o processo mental comunicativamente realizado no qual o contexto é criado, de forma que a experiência do passado torna-se interpretação do presente e expectativa do futuro. A narrativa dá ao tempo, que desafia e problematiza a vida prática, um sentido de orientá-la. As narrativas tornam compreensíveis as atuais experiências de mudança temporal das circunstâncias da vida humana, na medida em que interpreta essas experiências por recurso ao tempo vivido e preservado na memória, de modo que a vida humana concreta seja possibilitada e orientada a cada tempo presente efetivo (RÜSEN, 2012, p. 74-75).

Assim podemos observar pela citação que a narrativa histórica é a expressão material, oral ou escrita, da compreensão que o soldado possui, fruto do pensamento no presente sobre o passado, prquanto as ações humanas são baseadas na experiência que possuem. Considera-se, portanto, a pesquisa de ensino e aprendizagem na educação histórica como de grande valor, tendo em vista a existência de questões como a abordada por (HOBSBAWM 2013, p. 13) nas quais afirma que os “jovens vivem um eterno presente”.

A ciência história deve resolver seu impasse na modernidade, atribuindo significado ao seu conteúdo para o indivíduo poder apropriar-se do conhecimento, internalizá-lo e estar preparado para enfrentar as questões do tempo presente e que se apresentarão no futuro (como direitos humanos, racismo, meio ambiente, democracia etc). Essa perspectiva poderá potencializar a sociedade para que não se repitam mais golpes e outras ditaduras. Consoante George Santayana (1901), aquele que não recorda o passado estará fadado a repetir seus erros. (TROMBLEY apud SANTAYANA, 2014, p.112).

De posse do conteúdo abordado sobre as questões que cercam esse processo de ensino aprendizagem da História e o conseqüentemente uso do conhecimento, é objetivo investigar a compreensão que os jovens soldados, em específico os recrutas, possuem sobre o sentido

imposto ao passado, expressado por meio de narrativas. Aqui o conceito histórico (RÜSEN, 2007, p.91), é denominado de conceitos substantivos (LEE, 2001).

Por se tratar de uma atividade escrita, delimitamos um tema norteador para permitir a produção da narrativa dos soldados recrutas, e para isso optamos pelo tema Ditadura Militar no Brasil (1964-1984), presente na história coletiva da sociedade brasileira ocorrida na segunda metade do século XX.

Para analisar a narrativa dos recrutas sobre o uso do conceito substantivo suprarreferido, tornou-se imprescindível a oferta de duas questões delimitadoras do tema relacionado à investigação. No campo de investigação sobre Educação Histórica, temos como caminho a coleta e a análise de dados empíricos, através de entrevistas - questionários com narrativas - o que nos leva a uma compreensão da percepção das ideias dos sujeitos a respeito dos usos da História.

Há projetos de pesquisa sobre Educação Histórica no Brasil que investigam o ensino-aprendizagem de História como objeto de estudo, uma vez que (RÜSEN, 2011, p. 38) a “história não pode mais ser considerada uma atividade divorciada da vida prática”. O imprescindível é que a investigação sobre a Educação Histórica inicie do conhecimento da História, sustentada pela teoria da consciência histórica de Rüsen, pesquisando a cognição histórica e observando como de relevada importância o entendimento das ideias históricas dos sujeitos (SCHMIDT, 2009, p. 2).

A definição de um modelo de investigação em Educação Histórica é o anseio para muitos estudiosos, porém dentro das diversas formas de pesquisa. O que parece ser comum é entender e compreender os processos envolvidos no ensino aprendizagem da história pelos alunos. Dessa forma, a pesquisadora portuguesa (BARCA 2011b, p. 35) entende que esta deve conduzir para uma compreensão dos alunos no seu percurso, e em essência alcançar os objetivos estabelecidos como alvo para a aprendizagem histórica. Ainda segundo (BARCA 2011b, p. 36), é necessário, “explorar as ideias tácitas dos alunos”, no sentido em que o saber é construído dentro e fora da sala de escola, e compreender os conceitos substantivos.

No intuito de prosseguir na pesquisa referente ao conhecimento preexistente dos cidadãos recém-incorporados ao Exército Brasileiro como soldados do efetivo variável, é que optamos por conduzir a pesquisa sobre a ideia que os soldados possuem sobre o conceito substantivo “Ditadura Militar”, e se compreendem que o conhecimento histórico que possuem influenciou suas decisões sobre o serviço militar no sentido de serem voluntários ou não. E, ainda, se após a intervenção sobre o fato histórico apresentado por meio de outras narrativas, se eles manteriam a sua decisão anterior. Isso poderia servir como prova de que a história

possui um sentido para a vida prática, no sentido de fundamentar a decisão do indivíduo.

Encontramos amparo para condução da investigação em (BARCA 2004, p.397), a qual expressa haver a necessidade de “(...) explorar de forma sistemática as ideias que os jovens trazem para a aula quer em relação a conceitos substantivos quer em relação a conceitos ligados à natureza da História, pois o professor só pode contribuir para a mudança se conhecer aquilo que quer mudar.” Dentro da perspectiva da ação do professor, há a necessidade de compreender a relação que pretende desenvolver com os alunos, visto a existência do imperativo da comunicação. Como todo emissor, o professor emite uma mensagem no intuito de o receptor, o aluno, compreendê-la, assim como emitir uma mensagem a qual não seja interessante ao receptor, ou pior, que ele não a compreende.

Para fundamentar o aporte teórico acerca dos conceitos substantivos e de segunda ordem, utilizamos o exposto pelo historiador inglês Peter Lee (2005) no qual há uma compreensão sobre os conceitos substantivos por estarem interligados aos conteúdos específicos da História, compreensão esta que já se encontra bem-aceita, tendo em vista que figura em inúmeros trabalhos relacionados à educação histórica, cognição histórica e ensino de história. Temos como conceitos substantivos o Renascimento, Revolução Industrial e Ditadura Militar no Brasil. Ainda de acordo com a compreensão de Lee, os conceitos de segunda ordem são que os integram a área das ideias históricas estruturantes no pensamento histórico e que perpassam os conteúdos da história, assim como as presentes no conceito de ordem do tempo, como mudanças, narrativas, permanências, rupturas, e são também compreensíveis as ligadas ao modo de entendimento da história, de acordo com os conceitos de evidência, significância, imaginação, objetividade, verdade.

A parcela de integrantes pesquisados era referente aos jovens cidadãos incorporados para servirem como soldados do efetivo variável na 2ª Bateria de Obuses 105 milímetros autorrebocados, do 6º Grupo de Artilharia de Campanha - “Grupo Marquês de Tamandaré”, integrantes de várias classes sociais e de diferentes níveis de ensino. Esses jovens são residentes em Rio Grande e São José do Norte, ambas cidades do estado do Rio Grande do Sul, e moradores tanto de periferia como do centro das cidades. A região na qual o 6º Grupo de Artilharia se encontra inserido é no centro da cidade de Rio Grande/ RS, tendo entre seus ex-integrantes um efetivo de mais de 15.000 (quinze mil) homens representantes das mais diversas parcelas da sociedade. O 6º GAC foi nossa escolha por ser possível obter as informações (entrevistas, questionário e observações) necessárias à confecção do presente estudo.

A partir de De Bruyne (apud LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994,

p.145), a investigação efetivou-se por meio de técnicas qualitativas de oitivas, mediante a aplicação de questionários e de entrevistas. Houve a aplicação de um questionário inicial junto com entrevista e um questionário após as entrevistas, com a finalidade de verificar o conhecimento existente sobre o conceito “Ditadura Militar Brasileira”, assim como a mudança de estado após a entrevista.

Como mencionamos, foram aplicados dois questionários – o inicial para levantar o conhecimento preexistente, e uma entrevista onde abordamos questões de identificação, e o segundo, após a finalização da instrução militar — que permitiram a obtenção organizada e sistemática de narrativas sobre o que pensam os jovens incorporados como soldados do Exército Brasileiro, no 6ª GAC em Rio Grande/RS, acerca do conceito historiográfico utilizado como suporte para a pesquisa.

A pesquisa foi realizada no interior da 2ª Bateria de Obuses, uma subunidade do 6º GAC. A metodologia qualitativa é usualmente empregada em pesquisas que visam contextualizar a informação, concebendo ainda no processo de edificação uma dimensão significativa. Seguindo as palavras de (BOSCOV 2009, p. 64): “não existe produção de conhecimento independente do sujeito conhecedor, o investigador deve incorporar e assumir na sua produção científica a sua própria subjetividade”.

Assim, essa pesquisa se configura como sendo de abordagem qualitativa e constituindo-se de caráter descritivo, uma vez que procura entender como os jovens soldados recrutas atribuem significado à história e aos acontecimentos. O questionário foi aplicado no primeiro mês após o internato obrigatório de 2014. A pesquisa não se configura em um estudo comparativo, uma vez que foram aplicadas atividades individuais.

Conforme (RÜSEN 2010, p. 45), a narrativa é uma expressão da consciência histórica que evidencia o aprendizado. Essa narrativa ocorre por meio de experiências significativas no presente, estabelecendo-se um diálogo com o passado e demonstrando como já afirmado, o aprendizado. Remonta-se a questões que necessitam de respostas e estas só podem ser respondidas pelo acesso ao passado, sendo assim ressignificado o passado e apresentado sob a forma de narrativa histórica.

É na perspectiva do conceito de narrativa histórica que se encontra inserida a proposta teórica de Rüsen (2010). É por esse caminho que avançaremos no diálogo e chegaremos às tipologias sugeridas por Rüsen sobre as formas de aprendizado histórico, expressas em quatro tipos: crítica, exemplar, genética e tradicional.

A Educação Histórica possui como referência a própria epistemologia da História, tornando-se o alvo de inúmeras pesquisas hoje desenvolvidas. A narrativa histórica apresenta-

se tão fecunda às investigações, uma vez que é subjetivo ao indivíduo, permitindo sempre a possibilidade de múltiplas leituras dentro e fora da sala de aula, de sorte que os conteúdos históricos precisam ser expressos no sentido de estimular o envolvimento e a compreensão dos indivíduos por meio de argumentações discursivas. Dessa forma, a visão teórica de Rüsen (2012) nos permite inferir que os soldados - nosso grupo de pesquisados - puderam produzir um movimento de expansão da identidade por meio da interação com uma interpretação histórica. Assim, compreendemos que a aula de história, dentro e fora dos quartéis, deve possibilitar o desdobramento da consciência histórica produzindo uma organização de significado e sentido que é expresso através de narrativas históricas como sendo seu conhecimento no tempo, permitindo a percepção, interpretação e orientação, na forma que a relação do sujeito, consigo e com o ambiente, seja compreendida em uma dimensão temporal.

Para alcançar o proposto, idealizei atividades para análise: a aplicação de um questionário com questões para a obtenção das narrativas do indivíduo pesquisado. A primeira narrativa escrita, denominada Narrativa 1, contendo o conhecimento acerca da compreensão sobre o conceito substantivo “Ditadura Militar”, e a segunda, após compreender a questão 1, como seria capaz de informar a um parente ou amigo sobre o que aprendeu e informar o que diria sobre o Exército Brasileiro.

Após o momento de coleta e amparado na teoria da história de Rüsen (1997) e estudos sobre a cognição histórica da área da Educação histórica, procurei responder à questão principal de investigação: O jovem faz uso do conhecimento histórico após o processo de escolarização, utilizando o conhecimento histórico como referência para as relações que eles estabelecem com a prática de vida? Qual evidência de orientação do passado surgem das narrativas dos soldados?

Quanto à estrutura da pesquisa, no capítulo 1, “Consciência Histórica e Narrativa: aprendizagem histórica e a constituição de sentido”, abordo uma reflexão sobre a contribuição da teoria da História de Jörn Rüsen bem como apresento a importante área de pesquisa da Educação Histórica. Perscrutamos sobre a consciência histórica como teoria norteadora com o suporte teórico também fornecido por Rüsen, situando historicamente essa linha de pesquisa, que se fundamenta em princípios, tipologias. Dirigimos ainda uma discussão sobre a narrativa como meio de produção historiográfica de modo a usar as ideias sobre a constituição do sentido através da narrativa histórica.

No capítulo 2, “Um Conceito Histórico: Ditadura Militar no Brasil”, a tônica recai sobre a historiografia, no conceito de Ditadura Militar Brasileira e em práticas utilizadas para o ensino. Para isso, discuto o conceito de Ditadura Militar Brasileira utilizando vários

pesquisadores como fonte.

O Capítulo 3, “Indivíduos pesquisados, recurso metodológico e o que pensam os jovens soldados sobre a história da ditadura militar”, constitui o momento de materialização da pesquisa de campo e suas análises. Ofereço reflexões sobre a ferramenta de coleta para pesquisa – o questionário para os soldados e a análise dos conhecimentos prévios –, relatando e pontuando as produções realizadas pelos soldados, compondo assim a fonte de investigação. É nesse espaço que desenvolvo a análise e a reflexão sobre alguns procedimentos metodológicos de ensino aprendizagem que ocorrem na instrução de História.

Como conclusão para as considerações finais, acerca do conhecimento histórico, destaco a real necessidade de pesquisas ligadas ao emprego da história e as contribuições e reflexões presentes nesta pesquisa.

Capítulo 1

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E NARRATIVA: APRENDIZAGEM HISTÓRICA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Neste capítulo abordarei os estudos empreendidos no vasto campo de pesquisa da Educação Histórica, área em que se estabelece esta pesquisa.

1.1 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Na atualidade, inúmeros estudos têm sido empreendidos sobre a cognição realizados em países como Alemanha, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Portugal e mais recentemente no Brasil. A produção de pesquisas sobre o Ensino de História vem se avolumando e fortalecendo-se com o crescente número de interessados por essa área de estudo, constituindo-se em um campo próprio e fecundo. Em parte significativa deve-se esse feito aos estudos desenvolvidos por Rüsen (2001), o qual denomina uma “mudança de paradigmas” para o estudo da História da Alemanha.

A proposta de mudança de paradigmas aborda a reconciliação entre a História da Academia e uma didática própria da ciência denominada História. Assim a Educação Histórica depara-se com uma oportunidade ímpar na qual há efervescência de produções científicas de qualidade, tanto no cenário brasileiro como nos demais países que abraçaram o conceito rüseniano. Desta forma, como sustenta Rüsen, é no resgate da discussão sobre a Didática da História no ambiente da academia, que se caracteriza como o local onde o pensamento sobre a necessidade de uma utilidade prática da História para a vida ganha preceito de campo científico, bem como área de pesquisas como fulcro para os processos de aprendizagem ao ensino da História.

Como significativo caminho para o estudo em Educação Histórica, utiliza-se a coleta e a análise de dados empíricos, sejam por narrativas ou outro instrumento de coletas, o que permite uma compreensão da percepção das ideias dos sujeitos a respeito dos usos da História. Esse procedimento permite uma resposta a uma carência identificada por Rüsen ainda na década de 70. Essas investigações em área tão fecunda possuem contributos imprescindíveis à produção de análises sobre a constituição da consciência Histórica dos

sujeitos dentro e fora do ambiente escolar, que é indispensável para o aperfeiçoamento e desenvolvimento no Ensino de História.

Nosso objetivo é apontar o aporte fornecido pela teoria de Rüsen, contribuindo também para o aperfeiçoamento e prosseguimento de estudos nas investigações empíricas realizadas sobre a Educação Histórica, em especial no Brasil.

Com a finalidade de alcançar entendimento sobre essas investigações, torna-se imprescindível que seja realizado um minucioso exame de seu modelo teórico, e destaco as contribuições de Rüsen - que são de indicações sobre a necessidade de se promover pesquisas sobre o ensino de História dentro e fora do espaço acadêmico - , bem como teorias para fornecer suporte à prática da pesquisa empírica, concluindo com construções que permitem legitimar esse tipo de averiguação em espaços que não raro são insensíveis às pesquisas relacionados ao ensino.

O autor Jörn Rüsen cursou História, Filosofia, Literatura e Pedagogia na Universidade de Colônia, na qual obteve seu doutorado no ano de 1966 com a tese defendida sobre a teoria da História de Johann Gustav Droysen. Foi professor da Universidade de Bochum na Alemanha e lecionou também na Universidade de Bielefeld. Em 1997 passou a integrar o quadro de professores da Universidade de Witten, da qual se aposentou em 2009. Destarte afora de sua extensa obra e de uma sólida carreira como docente, Rüsen ainda fez parte de dois importantes grupos de pesquisas: o Centro de Pesquisas Interdisciplinares (ZIF) e o Instituto de Altos Estudos em Ciências Humanas (KWI). Participando desses grupos, Rüsen coordenou equipes de pesquisa interdisciplinares. Atualmente a obra de Rüsen é mundialmente reconhecida. No Brasil, Rüsen recebe cada vez mais atenção de estudiosos e pesquisadores que se ancoram em sua teoria da história e suas contribuições à didática da história.

As reflexões de Rüsen sobre o Ensino de História e a reconciliação com a Ciência História, da qual aborda, entre História na academia e a necessidade de uma didática própria da História, têm ocasionado uma grande profusão de artigos, pesquisas, dissertações e teses, concentrando-se em Universidades da região sul do Brasil. Surge assim um campo profícuo e fecundo para análise denominado de Educação Histórica, onde tais pesquisas permitem-nos depreender que, para que a aprendizagem da história seja considerada pelo indivíduo como significativa em termos pessoais, é necessário que proporcione ao sujeito uma compreensão maior da vida humana. Segundo as renomadas pesquisadoras da Educação Histórica, Barca, Garcia e Schmidt (2010), “a pesquisa visa compreender as ideias de crianças e jovens na perspectiva de que é possível a construção de ideias históricas gradualmente mais sofisticadas,

no que respeita à natureza do conhecimento histórico.”

Também se encontra no cerne das discussões das pesquisas nesta nova área a resposta aos anseios com o uso que os alunos determinam à história em prejuízo de sua própria orientação no tempo. De acordo com Barca, Garcia e Schimidt, a preocupação surgiu de muita reflexão e leitura, mas principalmente do estudo da teoria de Rüsen e que trata de sua elaboração e concepção de uma Consciência Histórica. É a partir desse momento que se sucede o diálogo da teoria da história de Rüsen com os estudos e pesquisas referentes ao ensino de história no Brasil, especialmente àquelas ligadas a área da Educação Histórica, vindo a se confirmar de forma cada vez mais sistematizada.

Abordando ainda a questão referente à aproximação dos estudos e pesquisas brasileiras sobre ensino de história e Rüsen, cabe destacar que além da viabilidade de aplicação de seus escritos, houve como elemento determinante para o desenvolvimento do diálogo sobre a educação histórica a possibilidade de acessar os seus textos em português ou inglês, antes só disponíveis na língua alemã.

Das obras de Rüsen que abordam como objeto de estudo o Ensino de História, salientamos seu texto “Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão”, de 2006. A partir da reflexão sobre Didática da História, Rüsen expõe quatro elementos:

- A metodologia do ensino em sala de aula;
- Os usos e aplicações da história na vida prática;
- Definição de objetivos para alcançar com a educação histórica nas escolas;
- Análise da função e verificação da importância da consciência histórica.

Após o estudo sobre a realidade alemã do ensino de história, Rüsen observou e expressou que, no período compreendido entre a antiguidade clássica até a metade do século XVIII, era perceptível nos historiadores um cuidado com uso, ou seja, a finalidade da História, no entanto, com o rigor característico ao período, a História alcança status de ciência e como tal havia a necessidade de transformação do historiador. Nessa condição, houve um aparelhamento institucional acercando a História do rigor necessário ao surgimento do profissional do tempo.

Para reforçamos as observações sobre a “Cientificação da História”, Rüsen afirma que:

(...) acarretou um estreitamento de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história. A esse respeito, a cientificação da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do

pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática.
(RÜSEN, 2006, p.9)

Podemos observar que, para o Ensino de História, esse agravamento de distância entre a História ciência e o seu ensino acarreta em diversos problemas, como a “pedagogização” da História. Esta “pedagogização” do Ensino de História em nossas Escolas tem o caráter disciplinador, sendo autocrático e objetiva apenas a reprodução dos padrões epistemológicos, que busca somente medir e igualar, impor uma verdade objetiva com metodologia única, ensinando uma história unilateral, vindo a apoiar-se em provas, nas avaliações empíricas e na normalização. Surge então a crítica e a necessidade do rompimento com esse modelo já que, por meio da Teoria de Rüsen, encontramos uma sugestão e a possibilidade de construção de uma subjetividade que sobrepuje as barreiras e desafios da modernidade, que possa servir de anteparo à formatação do indivíduo.

Após realizar pesquisas sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História – PCNs, no Brasil, Schmidt (2009) comprova que há um propósito para o ensino de história no Brasil que evidencia uma limitação e categorização do conhecimento, local onde existe um indicativo de ações desenvolvidas com relação aos conteúdos, o que não configura uma contribuição para consciência histórica. Inferindo assim por meio dessa investigação uma compreensão de aprendizagem, que é distinta e estranha ao mesmo tempo da concepção de aprendizagem histórica. Assim o entendimento de uma possível resposta ao problema do ensino da História vem de uma “noção operacionalizável de literacia histórica” (LEE, 2006, p. 134), isto é, a aprendizagem histórica.

Devido à forma como a aprendizagem escolar se configura nos PCNs, isso fez com que houvesse um efeito multiplicador, uma vez que também passa a influenciar o pensamento dos responsáveis por idealizarem os currículos dos cursos superiores de graduação em História. Nessa perspectiva, Schmidt (2009), entende que a construção do docente da História ocorre pela internalização do diálogo entre conteúdos teóricos próprios e específicos à ciência histórica, e os outros relacionados com ao ramo epistemológico que são vinculados a Pedagogia, o que desse modo passaria a habilitar o professor à condição de empregar o conhecimento histórico às aulas de História.

É em função das barreiras acima manifestas que urge a necessidade de mudanças, cabendo a justificativa do surgimento de uma “Didática da História”, não enjambrada ou adaptada para a História, mas uma que seja própria à História, personalizada, ou seja, a proposta por Rüsen como uma disciplina habilitada para convergir as reflexões na academia

sobre cognição histórica e de sua didática voltada para o uso da história na vida prática.

A Didática da História — antes um ramo da História, agora enxertada ao estatuto da História — tem o desafio de transportar o conhecimento desenvolvido nos âmbito acadêmico para o interior das salas de aulas. Entretanto, muitas vezes serviu apenas como um instrumento através do qual se transformava o conhecimento científico em um conhecimento escolar para que pudesse ser apresentado aos alunos pelos professores e talvez aprendido, uma mera transposição didática, contudo sem ter participação efetiva e significativa na concepção da produção acadêmica. Agora, todavia, há a possibilidade de ter sua antiga função restaurada.

Desta forma, é possível entender a grande importância que há na teoria de Rüsen para os estudos e pesquisas ligados à Educação Histórica, pois tem sua utilidade muito mais profícua do que ser apenas utilizada para aplacar discussões acerca da digressão dos usos da História para a orientação no tempo, e assim ser utilizada como suporte epistemológico estruturante do conceito da consciência histórica. O uso do aporte teórico fornecido por Rüsen, bem como seus livros, palestras e artigos, tem sido utilizado como referência e servido como citações ou ainda como fundamento de teses, dissertações e artigos que possuem como sendo seu objeto de estudo a Cognição Histórica. Há um entendimento, nos meios acadêmicos, de que é necessário fazer uso dos textos de Rüsen como aporte teórico para subsidiar a compreensão dos estudos e referentes ao Ensino de História, o qual possui especificidades que transcendem o tempo, necessitando de reflexão para transpor as mudanças. Em conformidade com Leandro Karnal:

(...) ensinar História é uma atividade submetida a duas transformações permanentes: do objeto em si e da ação pedagógica. O objeto em si (o “fazer histórico”) é transformado pelas mudanças sociais, pelas novas descobertas arqueológicas, pelo debate metodológico, (...). A ação pedagógica muda porque mudam seus agentes: mudam os professores, mudam os alunos, mudam as convenções da administração escolar e mudam os anseios dos pais. (KARNAL, 2012, p.8-9).

Assim, pesquisar sobre a apropriação e o uso da História na vida cotidiana, o uso da História na prática sob o escopo do ensino integra uma questão imbricada não apenas às carências de uma Educação Histórica, mas também à essência da ciência histórica. A questão norteadora dessa pesquisa fixa-se justamente na virtude da obrigação da História enquanto Ciência, que além do estudo do homem no tempo, é o de também refletir e perscrutar a forma de transpor a barreira imposta à didática do uso da história na vida prática, pensando ser essa

por sua vez imposta como base para as discussões a respeito do ofício do historiador.

As atividades de estudo quantitativas e qualitativas, mesmo que empíricas acerca da construção de modelos de aplicação da Didática da História (consciência histórica) e as possíveis mediações sobre os modos e formas de se entender história no ambiente de sala de aula, conduz ao relevante auxílio não apenas para o incremento da educação histórica como também para o ainda recente conceito de tipos de consciência histórica que se encontra em fase de estruturação. Acerca disso, Rüsen expõe que a:

Criticabilidade, fundamentabilidade e pretensões de validade aparecem de maneira extremamente diversificada nas diferentes formas de pensamento e argumentação. Essas diferenças podem ser caracterizadas por uma tipologia da racionalidade. Tipos de racionalidade são tipos de argumentação e podem ser definidos como “unidade de procedimento da fundamentação argumentativa (RÜSEN, 2001, p. 151).

Reforça-se ainda que há a necessidade de averiguações empíricas no Ensino de História, o que permite o fornecimento de subsídios para a construção de modelos teóricos, além de produzir resultados de experiências pessoais, observações empíricas e pareceres os quais serão indispensáveis a uma reflexão da História como Ciência, postulando um realinhando de sua posição de imprescindibilidade para a sociedade moderna. Por ser Rüsen (1987) um dos grandes defensores desse tipo de investigações, corrobora com as seguintes palavras:

No nível abstrato de uma teoria geral da consciência histórica, nós sabemos alguma coisa sobre os padrões de significação que governam a experiência do passado humano e sua interpretação como história dotada de sentido. Mas nós sabemos muito pouco sobre a maneira de como a história é percebida e os efeitos da introdução da história na sala de aula (RÜSEN, 2006, p.14).

Dentre as várias contribuições de Rüsen para os estudos e diagnósticos acerca da Educação histórica, ressalta-se o pensamento revolucionário sobre consciência histórica que orientará análises qualitativas nas pesquisas desenvolvidas a respeito de consciência histórica, corroborando para o fortalecimento do campo de pesquisa histórica. Há ainda muito a ser pesquisado e produzido acerca de consciência histórica embora haja necessidade de dirimir alguns pontos. Segundo Cerri “O primeiro engano possível a desfazer é que o conceito de consciência histórica seja comum a todos os que se utilizam da expressão. Pelo contrário, às vezes ela é referida a realidades muito diferentes ou mesmo excludentes entre si” (CERRI, 2001, p. 95). A compreensão acerca do entendimento do conceito Consciência Histórica não

tergiversa com outras ciências, mas dialoga, e isso acaba permitindo apropriações do significado por seus estudiosos.

Para o filósofo e sociólogo francês (ARON 1964, p.5), a consciência histórica é uma consciência do passado, uma vez que é organizadora de sentidos, quando diz que é, constituidora. Assim é por meio da consciência histórica que o indivíduo compreende que há a possibilidade de diálogo entre o passado e o presente em um processo, permitindo a esse indivíduo uma escolha.

Para o filósofo alemão (GADAMER 2003, p.17), “Entendemos por consciência histórica o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo presente e da relatividade de toda opinião”, excluindo desta forma os indivíduos que não sofreram a ação do processo histórico chamado de modernização. Ainda há a consciência histórica, para Phillipe Ariès, historiador francês, que fala de uma tomada de consciência histórica por meio da qual o indivíduo compreende uma condição de significado histórico, que além do contato, detém a condição de ser inerente à ideia do ser. Ao mesmo tempo, possibilita a manifestação de um interesse pela história como uma extensão de si mesmo, de uma parte de seu ser, unindo passado e presente, porém só pode ser compreendido a partir dos processos de modernização (ARIES, 1989, p. 148).

Compreendemos de forma diferente dos autores supracitados acerca da consciência histórica, uma vez que comungamos com as ideias de Rüsen, para o qual a consciência histórica é uma condição prévia para a existência de pensamento, sendo o fato inerente a todos os períodos da história, bem como as sociedades indistintamente. Dentro das concepções de Rüsen, o ensino de história é um componente da ideia mais ampla da consciência histórica. Ainda na concepção desse autor, consciência história pode ser compreendida como “o grau de consciência entre passado, presente e futuro”, e o ambiente adequado, tido como modelo para o desenvolvimento dessa consciência, é a escola, mais especificamente nas aulas de história.

A Consciência Histórica é dividida, na proposta de Rüsen, em quatro tipos:

- **Tradicional:** uma posição em relação ao passado em que as narrativas tradicionais são responsáveis por fornecer valores em um modelo de tradição estável;
- **Exemplar:** que vê, no passado como um todo, uma reunião de regras de conduta e moral utilizáveis no presente. Essas lições do passado podem provir de tradições diferentes, não se vinculando apenas a uma tradição fixa;

- **Crítica:** uma postura crítica diante de qualquer um dos tipos anteriores, seja desafiando a capacidade de orientação das narrativas tradicionais ou relativizando os valores morais provenientes da experiência do passado;
- **Genética:** que tem uma postura para além da afirmação ou negação das três últimas formas de consciência histórica, a mudança é central para o passado e dá diferentes significados à história, pontos de vista distintos são aceitos para comporem essa perspectiva de mudança temporal (RÜSEN, 2011, p. 63).

Dentro da teoria de Rüsen, os quatro tipos de consciência histórica podem conviver não formando nenhum tipo de hierarquia evolutiva, no entanto somente com a expressão de consciência histórica genética o indivíduo estaria habilitado ao libertar-se de concepções alheias e elaborar seu conjunto de significados pessoal. Em conformidade com Rüsen, a função primordial da consciência histórica no ensino de História é munir o aluno com um instrumental que lhe possibilite ter a ideia clara do passado como sendo uma composição histórica apta para orientá-lo no tempo. A consecução desses instrumentos e o consequente avanço para desenvolvimento da consciência histórica genética, estabelecido por Rüsen, consistem como novo paradigma aos objetivos propostos à educação histórica.

Ao aprofundar as discussões propostas por Rüsen, o pesquisador inglês Peter Lee propõe um novo conceito, o conceito de Literacia Histórica (historical literacy). Partindo de pesquisas empíricas, a literacia histórica configura-se sobre dois pontos basilares que são: as ideias dos indivíduos sobre história e a capacidade de orientação em relação ao passado Lee (2006).

Há ainda uma outra concepção existente nos estudos, a qual reflete a educação histórica, o conceito e a meta-história, que também é conhecido como “ideias de segunda ordem” ou “conceitos de segunda ordem”. Esse conceito de segunda ordem, na proposta de (LEE 2001, p. 15), são conceitos envolvidos na História e que permitem a coesão na educação Histórica, como: interpretação, explicação, evidência. Compõem como parte integrante, com essas ideias, os conceitos pertencentes aos modos de compreensão histórica, dos quais apresentamos o conceito de narrativa, evidência, inferência, imaginação e explicação histórica Lee (2005).

Quando comparadas a outros temas já incluídos nos debates acadêmicos, as pesquisas referentes à Educação Histórica são extremamente recentes como campo de estudo da História. É adquirido no espaço escolar ou fora deste o anseio da compreensão do conceito histórico e conseqüentemente a consecução do entendimento do pensamento Histórico;

desenvolvem-se assim estudos e pesquisas em vários países, além do Brasil, evidenciando a importância do tema.

Como resultado das pesquisas realizadas sobre a Educação Histórica, tem sido possível verificar uma soma de informações relevantes sobre as ideias que os alunos fazem sobre a História, averiguadas no ambiente escolar pela pesquisadora Barca (2007).

Por meio do entendimento das ideias que os discentes possuem sobre a História, seu conhecimento anterior, o docente pode se antecipar e preparar-se para desenvolver aulas relacionadas a um conteúdo histórico mais específico, com a narrativa adequada que se avizinha da realidade do discente, gerando assim a motivação e interesse necessário e vindo ainda a facilitar a geração de significado e sentido para eles.

Segundo Lee (2006), no projeto do Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos da América “How people learn” teve como marco inicial de partida as considerações abaixo:

Os alunos vão para as salas de aula com preconceitos sobre como funciona o mundo. Se suas compreensões iniciais não são levadas em conta, podem falhar em entender novos conceitos e as informações que lhes são ensinados ou podem aprendê-los para uma prova, mas reverterem para seus preconceitos fora da sala de aula. (DONOVAN; BRANSFORD; PELLEGRINO apud LEE, 2006, p 137).

Compreender que há uma concepção prévia, isto é, um conhecimento anterior, é uma das condicionantes para que ocorra o desenvolvimento da consciência histórica (Rüsen), visto que o conhecimento Histórico não ocorre de maneira inconsciente, mas de forma significativa, entendimento esse que se situa como alvo dos estudos e pesquisas em educação histórica. Exemplo disso é a pesquisa liderada pela pesquisadora portuguesa Isabel Barca: Consciência histórica – teoria e práticas (HICON).

Empregando a ideia de consciência histórica estabelecida por Rüsen, o projeto HICON busca verificar as ideias que os alunos portugueses possuem sobre a História de seu País e sobre a História mundial. Estes frequentam o 10º ano escolar em Portugal. A questão proposta para averiguação é formulada do seguinte modo: “Quais os sentidos de narrativas sobre o passado produzidas por jovens portugueses após a sua escolaridade obrigatória de nove anos?” (BARCA, 2007, p.118).

Há outros estudos e pesquisas, contudo um que conquistou notoriedade sobre o mapeamento da consciência histórica é verificado no projeto Youth and History, organizado por Magne Angvik e Bodo Von Borries. O projeto visa perscrutar e mensurar a aplicação do

conceito de consciência histórica na afirmação produzidas por jovens de 15 anos e seus professores em 25 países, além de Israel e Palestina, perfazendo um total 32.000 entrevistados. (ANGVIK e BORRIES, 1997).

Há na Inglaterra, o Projeto Chata (Conceitos de História e Abordagens de Ensino) realizado por Rosalyn Ashby, Peter Lee e Alaric Dickinson. Este propôs averiguar as aproximações dos alunos ao examinarem as afirmações históricas, assim como sua compreensão da relação entre afirmações e evidências históricas. Realizado por Lee, Dickinson e Ashby (1997) no ensino primário e escolas secundárias na Inglaterra, resultou em um modelo de progressão racional de compreensão da história. No nível mais alto chamado empatia histórica contextual, isto é, as ações de pessoas no passado são definidas em um contexto mais amplo de crenças e valores, reconhecendo que existem diferenças entre as mentalidades do passado e do presente.

Das inúmeras investigações acerca da Educação Histórica enquanto campo de pesquisa Histórico no Brasil, elencamos as realizadas no estado do Paraná, como as que possuem maior expressão, devido a sua intensa produção. Abrigada na Universidade Federal do Paraná, as informações são organizadas e sistematizadas pelas Professoras Doutoras Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Maria Braga Garcia, que acumulam experiências desenvolvidas em mais de 10 anos de pesquisas de professores e licenciados sobre ensino de História. Tais experiências procuram responder questões como “Que significados o conhecimento histórico escolar tem para os sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem?” e “Que relações o conhecimento histórico escolar estabelece com a formação da consciência histórica de jovens e crianças?”. (SCHMIDT, 2010 p.8).

Houve avanços nos debates para repensar o papel da ciência História, conquistando acolhimento para os estudos e pesquisas realizados sobre as aplicações da História na vida prática dentro e fora da sala de aula. Da mesma forma, existe ainda por parte de alguns historiadores uma certa desconfiança diante da possibilidade de se inserir a pesquisa sobre “Ensino de História”, “Didática da História” e “Educação Histórica” como temas pertencentes ao campo de pesquisa da História. Entendemos que a História como campo epistemológico do saber relegou sua didática, e houve a apropriação desta lacuna por outros campos do saber, assim com as teorias de Rüsen sobre cognição histórica e sua relevância para o campo da história ocorreu uma remição para o campo da História, devolvendo a pesquisa do ensino da história para a História.

A abertura do campo de pesquisa efetuado por Rüsen permitiu ao pesquisador da

Educação Histórica uma série de novos questionamentos para serem debatidos. Em seu artigo “Aprendizado Histórico” e no livro “Jörn Rüsen e o ensino de História”, Rüsen sustenta que a despeito da preocupação com a didática da história em relação à elaboração de uma teoria do aprendizado, essa ainda não foi organizada. Em seu discurso “(...) ainda falta uma síntese coerente das dimensões próprias às teorias do aprendizado na análise didática do aprendizado histórico.” (RÜSEN, 2010, p. 42)

Confluindo com a carência crescente de alterações para o ensino de história, Rüsen declara:

Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimento acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fatos de determinação cultural na vida humana (RÜSEN, 2010, p.44).

Entendemos que é necessário que se fortaleça e se estruture a investigação do ensino de história, bem como os processos de educação histórica. Essa empreitada está aventada nas produções referentes à educação histórica, contudo observa-se que são apenas norteadores rumo a um percurso necessário. De acordo com Barca (2007), a conclusão dessas pesquisas, em sua extensa maioria qualitativas, elaboradas no Brasil, formalizam e ratificam sua importância e sua efetividade.

1.2 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COMO PRINCÍPIO PARA HISTÓRIA

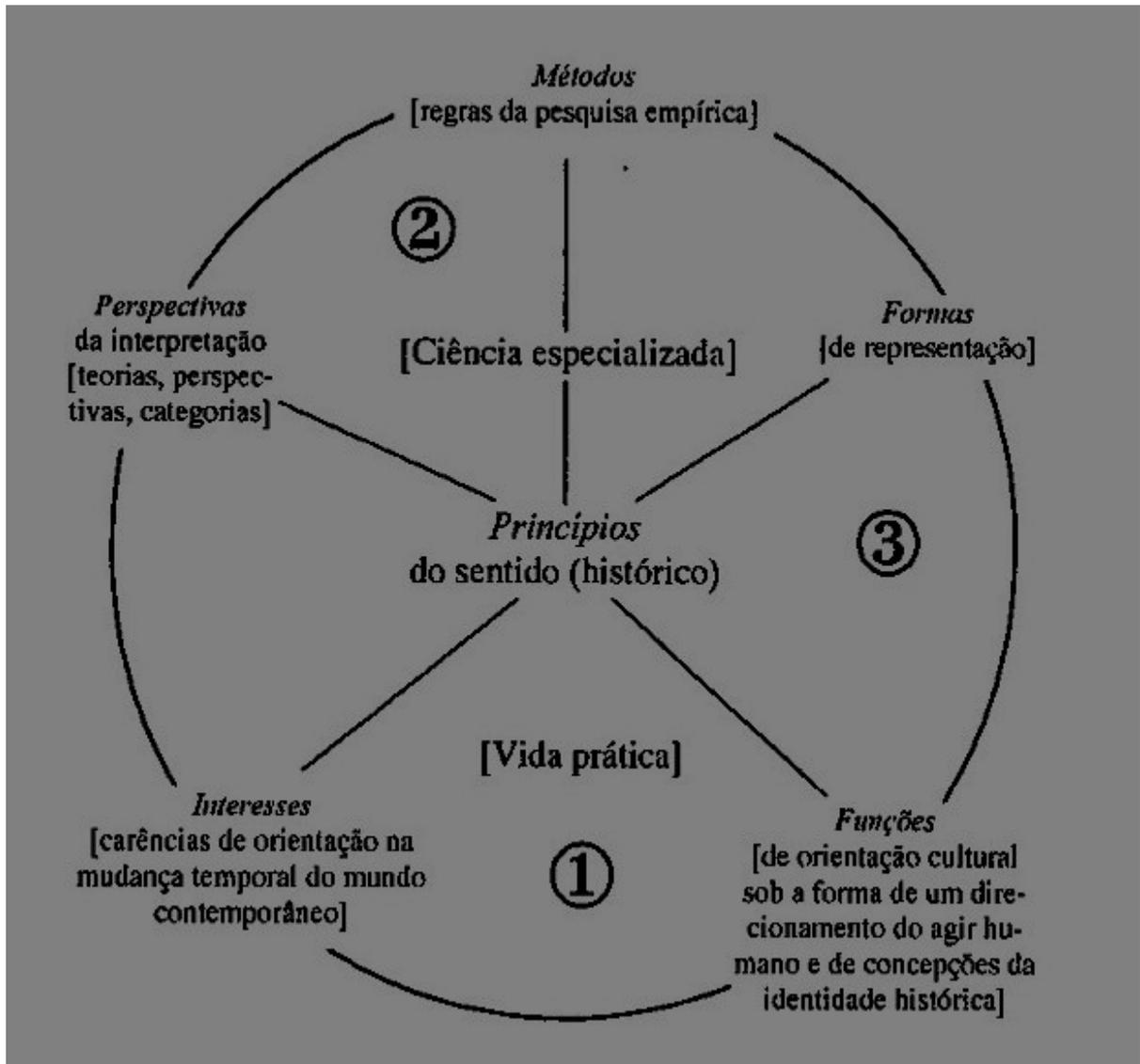
A consciência histórica na perspectiva rüseniana, é a “constituição do sentido da experiência no tempo” pela narrativa histórica, ou seja, a constituição, por meio da realização (RÜSEN, 2001, p. 66) “genérica e elementar da vida prática, do narrar, com o qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo.” Ainda em Rüsen, podemos observar que é através das narrativas históricas que são elaboradas as leituras e interpretações do mundo e da “(...) continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade por meio da memória, e inseridas como determinação de sentido no quadro de orientação da vida prática humana”.

Observamos desta forma, na visão de Rüsen, que há a imprescindibilidade da narrativa como elemento histórico na composição de um sentido norteador de passado, presente e inevitavelmente um futuro. Não um futuro ficcional, mas um futuro fruto de uma reflexão do presente sobre o passado, isto é, um futuro projetado e situado dentro da possibilidade

histórica do ser. A narrativa histórica torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constitui-se a consciência histórica (RÜSEN, 2001, p. 67).

Refletir sobre a consciência histórica e o posicionamento do indivíduo perante o futuro projetado é necessário para que o mesmo indivíduo venha a se orientar no tempo, pois do contrário teríamos um ser não orientado no tempo, não adaptado às condições atuais, sendo impossibilitado de pensar um futuro exequível. Émile Durkeim, um dos fundadores da sociologia moderna, configura como um indivíduo anômico, isto é, com o sentimento de não pertencer à sociedade onde está inserido, não possuidor de uma identidade. Isso faz com que aumente a responsabilidade do historiador, pois para (RÜSEN 2001, p. 26) “(...) o cotidiano do historiador constitui a base material da teoria da história”, o que nos possibilita inferir que a teoria da ciência história é uma reflexão, por meio da “qual o pensamento histórico se constitui como especialidade científica”. Apoiado na compreensão de (RÜSEN 2001, p. 27), podemos avaliar desta forma que a competência científica da história “efetiva-se sempre em campos particulares da pesquisa”, porém para o historiador é imprescindível possuir uma visão holística. Ao refletir sobre a apreensão e a constituição da teoria da história, os fundamentos e os princípios da ciência histórica, (RÜSEN 2001, p. 27) faz uso do termo “matriz disciplinar”, em que foi utilizado o significado de Thomas Kuhn, o qual o esclarece como “(...) o conjunto sistemático de fatores ou princípios do pensamento históricos determinantes da ciência histórica como disciplina especializada”.

Quadro nº 2 – Dimensões do pensamento histórico



Fonte: (1) estratégia política da memória coletiva; (2) estratégia cognitiva da produção do saber histórico; (3) estratégia estética da poética e da retórica da representação histórica; Esquema da matriz disciplinar da ciência da história (Rüsen, 2001, p. 164).

A quadro acima apresenta a dimensão da constituição do pensamento histórico na concepção rüseniana. Desta forma, materializa-se por meio do diagrama como o ponto inicial para a partida e chegada quando surge na vida cotidiana. O ciclo do pensamento histórico, de acordo com (RÜSEN 2001, p.30) caracteriza-se “como consciência histórica ou pensamento histórico”, o que consubstancia-se para parametrizar a História como ciência.

Fica exposto que o ponto de partida que se estabelece por meio da teoria de Rüsen, sobre a carência do indivíduo de orientação no tempo, acaba por permitir à Ciência História seu lugar devido enquanto campo epistemológico. Portanto, tem a finalidade de assumir essa lacuna de ser a ciência que estuda o homem no tempo, mas com o cuidado de a narrativa possuir o significado devido para responder às carências.

(...) Trata-se do interesse que os homens têm - de modo a poder viver – de orientar-se no fluxo do tempo, de assenhorar-se do passado, pelo conhecimento, no presente. (...) A teoria da história abrange, com esses interesses, os pressupostos da vida cotidiana e os fundamentos da ciência da história justamente no ponto em que o pensamento histórico é fundamental para os homens se haverem com a própria vida, na medida em que a compreensão do presente e a projeção do futuro somente seriam possíveis com a recuperação do passado (RÜSEN, 2001, p. 30).

Podemos tentar traduzir que a construção do interesse vem a ser um processo fruto de uma construção cultural, sendo portanto produto de uma educação histórica, e tem a maior possibilidade de possuir significado quando está relacionada à vida prática do indivíduo em seu tempo. Para compreender o presente recorre-se ao interesse cognitivo do passado porque, ao ser recuperado, ele pode passar a estabelecer a orientação para o futuro. No entanto, somente o fato de existir interesse em recuperar o passado não configura a história como ciência, ou seja, ainda não são conhecimentos históricos.

Outro componente integrante do pensamento histórico que é apresentado por Rüsen (2001), e que é parte fundamental da ciência História tem seu ponto inicial na arguição sobre como se constitui a História, a começar pelas carências de orientação no tempo, quando satisfeitas. Segundo (RÜSEN 2001, p.31) nos esclarece que é a partir desse componente, as carências de orientação no tempo, que “(...) são transformadas em interesses precisos no conhecimento histórico na medida em que são interpretadas como necessidade de uma reflexão específica sobre o passado. Essa reflexão específica reveste o passado do caráter de história”.

Inaugura-se a perspectiva norteadora da experiência no passado, de um modo geral designado por ideias, que são em (RÜSEN 2001, p. 31) os “(...) critérios segundo os quais os significados se produzem nessa mesma práxis vital, somente com base nos quais os homens podem agir.” De acordo com esse fator constituído a partir das ideias, concede que os indivíduos organizem a interpretação de si e do mundo e integra sua compreensão de modo que o passado emerge como história. São verdadeiros modelos para a compreensão e consequente interpretação:

(...) Experiências que podem ser interpretadas para se constituírem como orientadoras da práxis humana da vida no tempo são sempre experiências do passado. À luz das ideias que consistem em perspectivas gerais orientadoras da experiência, o passado adquire, como tempo experimentado, a qualidade do histórico (RÜSEN, 2001, p. 32).

Desta forma, podemos entender que é por meio das ideias que a história se realiza, logo são elas que fazem com que a história integre o campo cognitivo da ciência da história. Concluimos que não é tudo que se encontra no passado com que se realiza a história. Com a compreensão de que os interesses e as ideias são fatores integrantes e imprescindíveis de todo o pensamento histórico, poderemos avançar rumo a compreender que a educação histórica tem seu valor para a vida prática. No entanto, mesmo sendo pré-requisitos, sobrevivendo da vida prática, é nesse encadeamento que a história encaminha-se para se efetivar com sua singularidade no campo das ciências.

A forma para que os conhecimentos adquiridos (em ambiente escolar ou pela vida diária) possam ser trazidos à lembrança dos indivíduos no passado, ou ainda para que a História conquiste a categoria de conhecimento científico ocorre por meio da instituição de normativas sistemáticas que alteram o conhecimento histórico com conteúdo prático. Dessa forma, a metodologia da pesquisa empírica constitui-se como outro integrante basilar para a Ciência História. Possuímos assim o ferramental teórico necessário à sustentação da argumentação acima em (RÜSEN 2001, p. 33) onde a “regulação do pensamento histórico, que lhe possibilitam produzir fundamentações específicas e lhe permitem assumir o caráter de pesquisa, eles por certo influenciam o modo pelo qual as perspectivas são concebidas (...)”. Observamos também que é “(...) mediante elas que o passado deve ser tornado cognoscível pela história como ciência particular”.

Para a persecução e compreensão dos integrantes basilares da Ciência História, possuímos ainda a necessidade de argumentar sobre os métodos da pesquisa empírica que, de acordo com (RÜSEN 2001, p. 33), configuram-se como uma regulação para o pensamento histórico onde “(...) possibilitam produzir fundamentações específicas e lhe permitem assumir o caráter de pesquisa”.

Sendo assim, o conhecimento científico que se edifica por meio da pesquisa manifesta-se na historiografia, vindo a apresentar-se, então, um outro ponto a ser elucidado, que vem a ser o modo de apresentação desse conhecimento, que se reveste de uma importância tão significativa quanto a do método da pesquisa. Mais uma vez encontramos em (RÜSEN 2001, p. 34) a fundamentação teórica necessária ao suporte de nossa argumentação onde confirma que:

Com as formas de apresentação, o pensamento histórico remete, por princípio, às carências de orientação de que se originou. Ele exprime, como resultado cognoscitivo, sob a forma da historiografia, com a qual volta ao contexto da orientação prática da vida no tempo. Com a historiografia, o

pensamento histórico usa uma linguagem que deve ser entendida como resposta a uma pergunta. Originada em carências de orientação e enraizada em interesses cognitivos da vida prática, a ciência da história – com os resultados de seu trabalho cognoscitivo expresso historiograficamente (RÜSEN, 2001, p. 34).

Ainda necessitávamos discorrer sobre a função de orientação existencial, sendo o último fator a ser abordado, e conforme (RÜSEN 2001, p. 34), as dimensões do pensamento histórico representado na Figura nº1 estabelecem que é coerente constituir a história como ciência, uma vez que “(...) são as carências de orientação no tempo que provocam o pensamento histórico e lhe conferem uma função relevante na vida. Então a história como ciência e sua pretensão de racionalidade não podem ser explicadas e fundamentadas sem se levar em conta essa função”.

Após todas as argumentações que discorremos sobre as funções elencadas a partir da Figura nº 2 e a relevância sobre cada função, compreendemos que ocorre quando há a necessidade de orientação existencial, partindo efetivamente para o interesse, que vem a ser as carências de orientação no tempo de modo compreendido, transpassando as ideias como dimensão orientadora da experiência do passado, seguindo para o método conforme estatuto da pesquisa empírica, avançando com destino às formas de apresentação e, por fim, regressando novamente às funções de orientação existencial. Desta forma, na perspectiva de Rüsen, podemos observar as funções de orientação existencial e interesses que se originam da vida prática dos indivíduos que avançam com a finalidade de compor a história enquanto se reveste como ciência. Desta forma, é por meio das ideias, métodos e formas de apresentação que se compõe a historiografia.

Torna-se necessário evidenciar que há uma correlação cíclica entre os fatores do pensamento histórico, uma vez que, segundo (RÜSEN 2001, p. 35), “eles constituem um sistema dinâmico, no qual um fator leva ao outro, até que do quinto volta-se ao primeiro”.

Assim podemos entender que é dos fatores que decorrem o pensamento histórico. Porém, no momento em que se encontram encadeados à matriz disciplinar da ciência da história, conquistam propriedades que permitem a distinção entre o pensamento histórico-científico e o pensamento histórico indistinto. Dessa compreensão sobre a concepção de uma matriz disciplinar para fundamentar a ciência da história ocorre que encerra dois pontos de destaque sendo apresentados por (RÜSEN 2001, p. 36), sendo o primeiro (...) “o contexto em que se relacionam a ciência da história e a vida prática dos homens no respectivo tempo” e, o segundo, a permissão de (...) “reconhecer que a história como ciência contribui para as mudanças da vida prática dos homens no tempo”.

A História edifica-se como Ciência específica que estuda a ação dos indivíduos no tempo, mesmo assim Rüsen (2007) levanta uma indagação acerca do princípio da metodização que transmuta o pensamento histórico em Ciência para que se insira na matriz disciplinar, uma vez que tais elementos integrantes da matriz não emergem apenas na ciência da história, mas são imprescindíveis a todo o pensamento histórico.

O pensamento histórico torna-se especificamente científico quando segue os princípios da metodização, quando submete a regras todas as operações da consciência histórica, cujas pretensões de validade se baseiam nos argumentos das narrativas, nas quais tais fundamentos são ampliados sistematicamente. A razão, tal como reivindicada pela história como ciência, fundamenta-se nesse princípio de metodização (RÜSEN, 2007b, p. 12).

Dentro da perspectiva da racionalização para a construção da história enquanto campo epistemológico do saber científico, há cinco elementos norteadores os quais são: processo de racionalização, de teorização, de metodização, de anti-retórica e de humanização. No entanto, incorre que os processos de teorização e a metodização asseguram que os estudos e pesquisas realizados no campo do saber histórico ocorram a fim de compreender de modo específico ao pensamento histórico (RÜSEN, 2007b, p. 15-18).

Assim, mais uma vez dentro da perspectiva da compreensão de (RÜSEN 2007b, p. 18), sobre o pensamento que vem a ser “um processo genérico e habitual na vida humana”, uma vez que é por meio dessa Ciência História que encontramos o subsídio necessário para a consecução desse processo. Assim, para o autor, o indivíduo “(...) não pensa porque a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa.” Concluímos amparados na concepção de (RÜSEN 2001, p. 54-55), que a História na qualidade de ciência “(...) deve ser uma realização particular do pensamento histórico ou da consciência histórica – e esse procedimento particular deve ser visto como inserido em seus fundamentos genéricos da vida corrente”.

É por meio da necessidade incessante que o ser humano encontra relacionado o passado, presente e futuro, em um fluxo de tempo. Esse fluxo se encontra relacionado à vida cotidiana que nos imprime interesses significativos ligados idiossincriticamente. Apenas nos apropriamos do passado a partir do presente, e o meio utilizado é o conhecimento. Encontramos em (SCHMIDT 2011, p. 83) a compreensão de que “(...) pode-se admitir que é no passado que reside a essencialidade da aprendizagem histórica – o passado como ponto de partida e de chegada, sempre a partir do presente”.

Ocorre em Rüsen o pensamento e a teorização sobre a consciência histórica (ou em outra perspectiva sobre pensamento histórico), em um momento no qual o mundo encontra-se

envolto na Globalização e não poucas incertezas, e os seres humanos anseiam por um ponto de apoio ou de partida, assim a História reinveste e reconstitui-se como ciência, que pesquisa não os fatos históricos pelo seu valor intrínseco, mas deve possuir como alvo o significado para carência humana de orientação do agir e do sofrer os efeitos das ações no tempo. Em virtude de ser através dessa carência que a História se organiza para transformá-la em conhecimento cognoscível para possibilitar uma solução para a indagação inerente ao ser humano, como consecução para reverter o óbice referente a necessidade de orientação.

Assim, dentro dessa perspectiva da consciência histórica na concepção rüseniana, a teoria da história e a história como matriz disciplinar revelam-se para demarcar a História enquanto campo da Ciência, onde o ser humano encontrará a resposta para inúmeras perguntas. Agora cabe ao historiador assumir esse entendimento e realizar a história com os significados que atendam aos vários públicos interessados. Entre eles estão o ser humano e suas carências de orientação no tempo e as normas da teoria da Ciência História.

1.3 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E NARRATIVA

A consciência histórica está totalmente imbricada à narrativa histórica e assim, de acordo com (RÜSEN 2001, p. 149), “narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropológicamente universal”. O modo como o presente acessa o passado, fazendo com que ele seja transportado, lido e tornado presente em toda sua integridade, ocorre pelo fato da operação mental identificado como História, ou seja, que possui a necessidade de se distinguir como narrativa histórica, uma vez que a História enquanto passado só alcança transmutar-se em presente quando é exposta sob a forma de uma narrativa. Assim podemos entender que o pensamento histórico assume uma lógica de exposição, e esta vem a ser a da narrativa.

É por meio da compreensão de Jerome Bruner (1991) - psicólogo norte-americano que liderou a chamada Revolução Cognitiva nos anos 1960 - que ocorreu a psicologia cognitiva, que propõe relações entre pensamento e linguagem por meio do diagnóstico das narrativas produzidas pelos indivíduos. Assim, a narrativa histórica é a forma encontrada para permitir a organização da realidade com significado. A regra para a composição da narrativa conserva o sentido de utilidade para a Ciência História da mesma forma como possui para a História ficcional. Consubstanciado na compreensão de Bruner (2001), entende-se que as experiências dos indivíduos (homens ou mulheres, adultos ou crianças) e sua vida diária são elaboradas na forma de narrativa. Desta forma, a narrativa em (BRUNER 2001, p. 130) “começa por um prólogo, implícito ou explícito, destinado a estabelecer o aspecto regular e legítimo das

circunstâncias iniciais”, em que “(...) a ação se desenrola então, levando a uma ruptura, a uma violação legitimamente expectável”.

Ainda na perspectiva de Bruner (2001), a narrativa é uma forma padronizada do pensamento humano, sendo evidentemente observado o processo cognitivo. Assim como o discurso, ambos como forma de expressão, para que alcancemos a compreensão de que a experiência dos fenômenos humanos encaminha-nos aos modelos de narrativas que fazemos uso para contar sobre eles.

(...) note-se também que a narrativa, seja ela ficcional ou “real”, se desenrola num duplo cenário. Um, subjectivo, na consciência dos protagonistas, e outro, objectivo ou “real”, a cujo respeito o narrador informa o ouvinte, embora protagonistas do conto possam nada saber sobre isso (BRUNER, 2001, p. 130).

Devemos observar que para Bruner (2001), a narrativa é uma composição inerente ao ser humano, sendo portanto genérico, exibindo a distinção com outra forma de aprendizado, denominada “a forma lógico-científica” ou “pensamento paradigmático”. Os indivíduos atuam na esfera do pensamento narrativo no momento em que relatam sua vida e suas experiências.

A Consciência Histórica em Rüsen (2001) pode ser definida como uma consciência que possui uma relação intrínseca à experiência direta ou indireta do passado em uma relação fundamental com a interpretação do presente e a expectativa do futuro. Assim, possuir consciência da história é, acima de tudo, possuir uma compreensão de consciência de mudança Heller (1993).

Tal compreensão desse conceito admite a noção de História com uma associação de significado entre o passado, o presente e o futuro, permitindo entendimento do sentido o qual ao mesmo tempo traduz o passado pelo presente, definindo no próprio presente a perspectiva de acontecimentos futuros.

Entendemos em Rüsen (2013) que a consciência histórica expressa um modo específico de orientação em condições reais da vida prática, sendo esta que nos ampara na compreensão da realidade do passado para compreender o presente e prognosticar um futuro.

Podemos refletir e compreender que na realidade isso vem a significar que o futuro já pode ser perspectivado quando da interpretação histórica no tempo presente, já que a interpretação nos permite gestar antecipadamente nossa atuação de maneira a nortear nossas ações e intenções em consonância com uma matriz temporal. No entanto, necessitamos compreender que há condições para compreensão de narrativas, e como uma condição para

que as narrativas literárias ou narrativas históricas possam gozar de validade é relevante compreender que narrativa alguma pode conter em seus limites os sentidos pretendidos pelo seu produtor. Desta forma, a narrativa precisa ser pensada e entendida em um ambiente cultural de forma que seja partilhado, consentindo que significados existentes no ambiente bem como perspectivas auxiliem no entendimento das narrativas do presente sobre o passado e da dimensão de um futuro possível.

Ainda de acordo com (RÜSEN 2001, p. 149), as pesquisas e argumentações teóricas a respeito das narrativas constituem-se no paradigma narrativista, em que ocorre “uma curiosa mescla de entusiasmo e rejeição” devido à adesão que ocorreu no campo do saber aonde “os princípios do pensamento histórico, no plano da teoria da história ou da meta-história”.

Assim (RÜSEN 2001 p. 150) questiona acerca de “o que significa pensar historicamente”. Mais uma vez, com a finalidade de propor uma resposta a essa questão, (RÜSEN 2001 p. 151) afirma que “(...) são necessárias distinções para com os outros modos de pensar e a diferenciação da ciência da história, como disciplina especializada, com respeito às demais ciências e disciplinas”. A narrativa emerge como objeto do interior da teoria da História, na trama das argumentações com a devida distinção entre explicação e compreensão de Droysen e Dilthey e entre a caracterização de generalização de Rickert. A narrativa é idealizada e concebida para servir ao propósito de fornecer um esclarecimento próprio à explicação histórica e, desta forma a narrativa se distancia e diferencia-se de outros tipos de resposta, como as elaboradas e pensadas dentro dos modelos das ciências naturais.

Para a compreensão do paradigma narrativista, (RÜSEN 2001, p. 151) apresenta o tema por intermédio da racionalidade característica da História, sustentando que “(...) a racionalidade cognitiva no caso do pensamento histórico não pode ser isolada de uma racionalidade política e de uma estética”. Perscrutando entender qual o significado desse paradigma para a Ciência História, o autor propõe o estabelecimento de uma distinção e ampara sua compreensão em uma conexão articulada em três planos perspectivados na epistemologia específica da História. Os planos, de acordo com (RÜSEN 2001, p.152), são “(...) o plano dos princípios da racionalidade em si, o plano dos diferentes tipos de racionalidade, (...), e por fim o plano dos paradigmas, que determina a lógica da pesquisa nas diversas disciplinas científicas, ou seja, nos processos cognitivos concretos”.

Desta forma, o ato de narrar configura-se como uma possibilidade de resposta, isto é, um tipo de explicação possível que equivale a um modo particular da argumentação racional. Para (RÜSEN 2001, p. 154), a compreensão da racionalidade acerca do pensamento histórico é capaz de ser especificada como: (...) um modo da constituição do sentido que consiste na

forma de comunicação do raciocínio argumentativo. Para obter esse resultado, a narrativa precisa ser concebida como uma operação mental de constituição de sentido e ponderada quanto à sua função constitutiva do pensamento histórico.

Devemos elucidar a compreensão acerca das narrativas, expondo que não são todas as narrativas que são narrativas históricas, uma vez que para isso é necessário que o passado apresente-se e possa encontrar-se compreendido e interpretado em uma relação amalgamada à experiência na ideia particular à história, sendo que essa interpretação é resinificada, a possuindo uma função na cultura no tempo presente. Para que haja a narrativa histórica, (RÜSEN 2001, p. 155) compreende que é imprescindível que “(...) sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação, da vida prática contemporânea.” Uma vez que é necessário também que quando ocorre o “(...) tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de história. Retomando à famosa expressão de Johann Gustav Droysen, pode-se dizer que a narrativa histórica faz dos feitos do passado, a história para o presente”.

Para que possamos compreender, é necessário que haja a categorização de sentido. Desta forma a narrativa histórica é gerada por meio da constituição de sentido a partir da experiência do indivíduo no tempo, que, para (RÜSEN 2001, p. 155-156), atua em quatro perspectivas, conforme exposto abaixo:

- a) No da percepção de contingência e diferença no tempo;
- b) No da interpretação do percebido mediante a articulação narrativa;
- c) No da orientação da vida prática atual mediante os modelos de interpretações das mudanças temporais plenos da experiência do passado; e
- d) No da motivação do agir que resulta dessa orientação.

Desta forma, podemos observar que o sentido vem a ser um imbricamento da percepção, interpretação, orientação e motivação, de forma tal que a relação que o indivíduo articula consigo e com o ambiente, possibilite ser racionalizada e permita a ação na perspectiva do tempo. Rüsen (2001) destaca que o sentido histórico existe:

(...) na relação com o mundo significa uma representação da evolução temporal no mundo humano tanto baseada na experiência quanto orientadora e motivadora do agir. Também na relação do homem com si mesmo, o tempo é interpretado em consecução de modo que seja alcançado um mínimo de consistência do eu: a identidade histórica (RÜSEN, 2001, p. 156).

Desse modo, o que é mais significativo e portanto promove mais interesse em uma narrativa não é o conteúdo em si, mas a sua forma, ou seja, o tratamento linguístico que acontece através da narrativa histórica. Fragmentos da história, de elemento que façam alusão à história, de frações de memórias e de narrativas reduzidas, situam-se no cotidiano de nossas vidas. Podemos denominar de uma narrativa autêntica, segundo (RÜSEN 2001, p. 159), quando “(...) alguém conta a alguém uma história, na qual o passado é tornado presente, de forma que possa ser compreendido, e o futuro é esperado”. Constitui-se assim a história com sentido e significado em uma estrutura de experiência no tempo, na ocasião em que contar história vem a ser um sentimento de pertencimento cultural. Para (RÜSEN 2012, p. 39), a consequência de tal interpretação é a construção de sentido da história. “Contar história é criar significados e experiências temporais, tornando-se um fenômeno elementar e geral da organização da vida cultural, que define o homem como espécie”.

A formação de sentido da história ocorre por meio de uma narrativa elaborada, seja por meio de uma atividade prática do cotidiano cultural, uma celebração cívica, uma preleção nas universidades, nas exposições e artigos históricos, dentre outras inúmeras possibilidades de expressão da vida humana. Para (RÜSEN 2001, p. 160), consuma-se nos moldes “(...) de procedimentos inconscientes que influenciam a vida concreta, como o recalque, o afastamento ou a reinterpretação das lembranças, experiências e interpretações impostas que incomodam”. Esse autor compreende ainda que o sentido “(...) perpassa a comunicação no dia-a-dia, na forma de fragmentos de memória e de histórias, de referências a histórias, de símbolos, cujo sentido só transparece na narrativa”.

Para compreensão do sentido histórico, necessitamos entender que requer três condicionantes segundo (RÜSEN 2001, p. 160-161): a formal, referente à estrutura de uma história; a material, em alusão à experiência do passado; a funcional, atribuída à orientação da vida humana prática por meio das representações do passar do tempo.

Amparamo-nos na tese de doutorado de (GEVAERD 2009, p. 98) que nos diz que “as coisas precisam ter ocorrido da maneira como o ocorrido está sendo relatado”. Desta forma, possuímos o sentido histórico amparado na qualidade da experiência do passado que se transporta e assume uma característica importante de significância para o presente. A dimensão de sentido da qualidade da experiência do passado pode vir a ser incrementada por intermédio de modelos de verificação empírica tais como: relatos testemunhais, fidelidade das fontes, verificabilidade intersubjetiva e objetividade científica.

Tanto para Rüsen (2006) como para Gevaerd (2009), a compreensão da dimensão formal deve consistir na constituição de uma história, onde haja o sentido histórico que se

ampare em uma narrativa clara e eficaz. Para (RÜSEN 2009, p. 98), faz-se necessário que sejam perceptíveis “(...) a referência da passagem do tempo, de modo claro e compreensível, ter um começo e um fim; os vários passos narrativos devem estar inter-relacionados e surgir um do outro dentro de um fluxo narrativo geral”.

Ainda na perspectiva rüseniana, a dimensão funcional parte da proposta a qual se fundamentam na orientação para a vida prática, os receptores usam o tempo historicamente interpretado para a orientação de sua ação. Segundo (GEVAERD 2009, p.99), “(...) o sentido histórico indica a relevância que o passado, feito significativo para o presente, tem para a orientação do receptor em seus problemas contemporâneos de orientação. As estórias e histórias, quando têm ou fazem sentido no presente, devem dar respostas a questões compartilhadas tanto pelo narrador como pelo receptor”.

Para (RÜSEN 2010, p.43), a aprendizagem na educação histórica pode ser “(...) compreendida como um processo mental de construção de sentido sob a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem”. Desse modo é por intermédio da inquirição, da necessidade inerentemente latente do ser humano de orientação no tempo que a educação histórica pode ocorrer. Conforme a compreensão que encontramos em (RÜSEN 2010, p. 44), onde “(...) vem então a ser correlacionado com o passado de acordo com as perspectivas questionadoras prévias”. Assim, dessas questões prévias inerentes à condição humana para ação é que ocorre no “(...) horizonte das questões históricas suscitadas no presente, a experiência do passado transforma-se em experiência histórica específica, único contexto em que tal experiência é efetivamente apropriada, tornando-se conteúdo próprio do ordenamento mental do sujeito”.

A necessidade do ser humano de orientação é suprida, de acordo com (RÜSEN 2010, p. 44), por meio do “(...) aprendizado histórico, devendo ser levado sempre em consideração a individualidade do ser (aluno), uma vez que é (...) também determinado através de pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses”.

De igual forma, ainda que seja por compreensão da delimitação teórica da narrativa histórica apresentada de modo imaterial, pode ser compreensível a composição do que Rüsen denomina de “tipologia das formas de aprendizado histórico” para servir de suporte para a realização das interpretações. Para (RÜSEN 2010, p. 45), são em número de quatro os tipos de construção narrativa: “formas típicas de construção narrativa de sentido sobre a experiência temporal diferenciam-se quatro formas de aprendizado histórico: tradicional, exemplar, crítico e genético”.

Quadro 1: Tipologia da Narrativa Histórica

| | memória de | continuidade como | identidade pela | sentido do tempo |
|-----------------------|--|---|--|--|
| Narrativa tradicional | origens constituindo os presentes modos de vida | permanência dos modos de vida originalmente constituídos | afirmação de determinados padrões culturais de auto compreensão | ganho de tempo no sentido da eternidade |
| Narrativa exemplar | casos demonstrando aplicações de regras gerais de conduta | validade das regras abrangendo temporalmente diferentes sistemas de vida | generalização de experiência do tempo transformando-as em regras de conduta | ganho de tempo no sentido da extensão espacial |
| Narrativa crítica | desvios problematizando os presentes modos de vida | alteração das ideias de continuidade dadas | negação de determinados padrões de identidade | ganho de tempo no sentido de ser um objeto de juízo |
| Narrativa genética | transformações de modos de vida alheios para modos mais apropriados | desenvolvimento em que os modos de vida mudam a fim de estabelecer a sua permanência dinamicamente | mediação da permanência e da mudança para um processo de auto definição | ganho de tempo no sentido da temporalidade |

Fonte: Rüsen, J. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHIMIDT, M. A. *et alli*. Op. cit, p. 98.

O modo como se processa e como se expressa a aprendizagem histórica, de acordo com Rüsen, são quatro:

a) Há a construção tradicional do sentido da experiência temporal, as experiências temporais serão processadas em tradições que possibilitam e condutoras de ações. “As tradições se tornam visíveis e serão aceitas e reconstruídas como orientações estabilizadoras da própria vida prática”;

b) Há a construção exemplar do sentido da experiência temporal para além do horizonte das tradições, as experiências temporais são processadas em regras condutoras de ações. Nesse caso não se constrói a competência da regra em relação à experiência, sendo os conteúdos interpretados como casos de regras gerais e isoladas de casos, “como condição necessária para um emprego prático na vida da adquirida competência de regras de juízo”;

c) Há a construção crítica do sentido da experiência temporal, o aprendizado histórico “serve aqui à obtenção da capacidade de negar a identidade pessoal e social do

modelo histórico afirmado” e;

d) Há a construção genética do sentido da experiência temporal, e “serão empregadas experiências temporais em temporalizações da própria orientação das ações.”

Assim os indivíduos compreendem bem sua identidade como progresso e como constituição, e em conjunto aprendem “(...) a orientar temporalmente sua própria vida prática de tal forma que possam empregar produtividade e assimetria características entre experiência do passado e expectativa de futuro” (BARCA; MARTINS; SCHMIDT, 2010, p. 45-46).

Podemos observar que para (RÜSEN 2010, p. 48) o aprendizado histórico pode ser obtido por meio da habilidade narrativa que se conquista, e é assim que se consolida o aprendizado, o qual na perspectiva rüseniana vem a suceder-se em quatro sentidos, os quais passamos a apresentar:

- a) a experiência histórica, permitindo perceber o passado;
- b) o relacionamento com a subjetividade do indivíduo;
- c) a intersubjetividade do indivíduo, para construir sua identidade histórica;
- d) as diversas formas de organização do aprendizado.

Há ainda a necessidade de considerarmos nesse processo outros fatores que entendemos ser os cognitivos, os componentes estéticos e os políticos, pertinentes à consciência histórica.

Abordando acerca das múltiplas perspectivas e narrativas em sala de aula, (RÜSEN 2012, p. 62) salienta que há pontos de interrogação, propondo o seguinte questionamento: “(...) podemos alcançar a interação entre professor e alunos e dos alunos entre si”. Para ele, as aulas necessitam que entre sua concepção e sua efetiva prática didática ocorra a compreensão de que a “(...) importância histórica como fator de formação do aluno não seja simplesmente prescrita”. O professor deve compreender que é imprescindível que o aluno opere com compreensão da importância da história, sendo autônomo para que possa trabalhar sua identidade de modo narrativo, fundamental para a relação de orientação no tempo. Dessa forma, (RÜSEN 2012, p. 62) configura o processo de aprendizagem histórica na perspectiva de que este necessita de “(...) ser organizado de tal forma que o poder de interpretação da narrativa histórica, ou seja, da transformação do conhecimento (...) sobre o passado estará (...) ligado à autoatividade dos alunos.”

A aula de história deve propiciar o desenvolvimento da consciência histórica. Os indivíduos necessitam que seja consolidada a sua identidade, o seu eu, com a finalidade de que compreenda a si mesmo e aos outros, e assim tenha condições de reconhecer a individualidade dos outros e compreender a diversidade. A padronização do proceder pode gerar pobreza intelectual e falta de iniciativas, uma vez que as pessoas passem a pensar que algo sempre foi do mesmo jeito e, daí a invisibilidade ou a negação do outro.

Isso organiza o modo de raciocinar e refletir a respeito do desempenho de identificação e do fortalecimento do indivíduo, própria da História, por meio das narrativas históricas e, desta forma, é uma perspectiva de racionalidade para que a argumentação discursiva no processo metodológico de compreensão de uma experiência histórica possa ser realmente praticada, o que pode permitir um aumento da participação dos alunos. Encontramos suporte em Rüsen quando este expõe sobre a prática do ensino:

(...) a subjetividade dos alunos deixa, na transformação da experiência que lhe diz respeito (e isso também quer dizer: objetivo), duas maneiras de aparecer no jogo: (a) a primeira é indireta, por meio de uma identificação com aqueles que foram sujeitos pelo desenvolvimento temático histórico; (b) a outro, diretamente, por meio da reflexão dos próprios pontos de vista, na reconstrução do desenvolvimento histórico (RÜSEN, 2012, p. 64).

É por intermédio da compreensão da multiperspectividade que vem a ser factível a concepção de uma participação a qual liberta o indivíduo do passado por meio do percurso da narrativa histórica aplicável e possuidora de significado, permitindo então o avanço para a utilização dos conhecimentos prévios. Assim, na perspectiva da compreensão de (RÜSEN 2012, p. 66) sobre a aula de história, “(...) não deve e não pode evitar a participação prévia, com a qual os alunos trazem seus próprios pontos de vistas e sua perspectiva de interpretação histórica”. Ao que os professores devem permitir que “essa participação deve ser de tal forma produzida, para que possam construir uma ideia de validade, com a respectiva segurança na discussão crítica com outros pontos de vista, que apenas a competência da argumentação histórica confere”.

As aulas de História não devem ser sobre um passado inatingível para os alunos porque isso implica uma falta de significado. A aula de História deve permitir uma experiência única ao aluno e ao professor no processo de educação histórica. Deve corresponder aos anseios, carências dos alunos sobre a compreensão de mundo que devem possuir para poder viver e alterar os paradigmas impostos pelos modos de produção e controle vigentes.

Se a aula de História deve ser para a vida prática, então a aula deve ser uma aula viva, voltada a oportunizar as experiências necessárias ao aluno, o que implica que deve ser aplicada na prática a reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores nas quais eles devem primar pela compreensão da experiência e vivência de seus alunos. Visitar o presente é um processo de desenvolvimento da consciência histórica. Dentro dessa compreensão, é mais que necessário organizar as narrativas históricas em um fluxo de argumentação discursiva entre professores e alunos, e entre os alunos. De acordo com (RÜSEN 2012, p. 67) “(...) seria uma tarefa de um método de aula fundamentado, que deveria ser desenvolvida por meio de estratégias de ensino e aprendizagem”.

Capítulo 2

UM CONCEITO HISTÓRICO: DITADURA MILITAR BRASILEIRA

Neste capítulo abordaremos sobre os processos históricos compreendidos entre os anos de 1964 a 1985 e a necessidade da devida cautela para com o ensino de história sobre um período histórico próximo e distante ao mesmo tempo. Próximo, quando podemos dialogar com pessoas que vivenciaram tal momento da História; distante, quando dentro da sala de aula os alunos não sentem relação alguma com o mesmo período. Anos que de acordo com alguns historiadores, os quais citaremos *a posteriori*, são denominados como, Ditadura Militar, para outros Ditadura Civil-militar, termo mais atual e empregado com frequência nos meios acadêmicos, e para alguns indivíduos e outros grupos da sociedade, mais precisamente os que apoiaram os fatos acontecidos, é denominado de Regime Militar, ou ainda, como os militares interpretam os acontecimentos, como a “revolução” de 1964.

É notório observar os muitos encontros e desencontros entre diversas versões sobre o período histórico e seus eventos iniciais e finais. Apesar das narrativas somadas ao coro que apresenta as atrocidades, ainda há pessoas as quais compreendem a história a respeito do período da Ditadura civil-militar como um período de segurança, de tranquilidade, de desenvolvimento e de falta de corrupção e violência. Essa multiplicidade de interpretações faz com que o ensino da história cresça de importância e de busca de significado para o desenvolvimento de uma cognição histórica capaz de permitir ao indivíduo um senso crítico. Segundo Rüsen (2004), a orientação no tempo e sobre o tempo organiza-se por meio dos casos do passado e sua articulação com o presente, a partir de categorias históricas, sendo a datação uma estratégia apenas.

Apesar de muitas pesquisas realizadas por inúmeros pesquisadores nacionais e estrangeiros para promover uma melhor compreensão desse período histórico recente ocorrido no Brasil, resta muito há se pesquisar a fim de promover uma compreensão mais adequada dessa fase.

Um dos pontos observados como sendo dos mais sensíveis e que deve ser pensado pelos professores de história na preparação do ensino sobre a ditadura civil-militar é o cuidado com as fontes, pois os professores de história também são historiadores e devem preocupar-se com sua narrativa. Assim, para afiançarmos o cuidado com as fontes, utilizamos a compreensão de Bauer e Gertz (2015):

Mesmo com as recomendações da comissão criada pela Unesco, não há unanimidade sobre as definições daquilo que são arquivos da repressão, e sobre o tratamento que os mesmos devem receber nos regimes democráticos que sucederam aos períodos discricionários. (BAUER e GERTZ, 2015 p. 177)

Assim, essa inquietação com o ensino da história e fontes acerca da ditadura é perfeitamente legítima, pois para Marc Bloch (1993), em toda pesquisa histórica há uma importante pergunta que se deve fazer: “Como pude apurar o que vou dizer?” (BLOCH, 1993, p.66). Passados cinquenta anos do evento inicial que promoveu um dos períodos mais sinistros e complexos na historiografia brasileira, o fatídico golpe, torna-se também importante discutir seu início, seu “fim”, as inúmeras versões e narrativas variadas possíveis.

Novos paradigmas podem surgir todos os dias, e isso acarreta constantes revisitações e ressignificações do passado, em releituras de eventos que podem ensejar uma melhor compreensão e possível explicação sobre o processo estudado.

A narrativa histórica como um conhecimento factível da realidade foi firmemente atacado pelos relativistas, acima de tudo em estudos que discernem o saber como “vontade de poder” (em uma harmonia com o projeto nietzscheano). A História como disciplina e conhecimento possível da realidade necessitava demonstrar que é possível provar, fundamentar a pesquisa historiográfica e se manter firme no compromisso com a verdade. Não obstante, a subjetividade não é um entrave à produção de conhecimento.

De acordo com o historiador Aarão Reis (2014), um problema em relação a estabelecer marcos cronológicos para tentar delimitar eventos históricos é que esses marcos históricos podem promover uma compreensão equivocada sobre os mesmos eventos históricos e a uma leitura legada a interesses, e isso implica responsabilizar pessoas ou entidades ou a creditar a pessoas como os únicos responsáveis por fatos históricos. Para clarearmos melhor essa questão, buscamos amparo em Aarão Reis que argumenta desta forma:

Definir e defender o marco cronológico de 1985 pode ensejar – e tem ensejado – a construção de *bodes expiatórios*, um antigo recurso à espécie humana, eficaz para promover a coesão social e nacional, impróprio para a construção do conhecimento. (...) O marco cronológico de 1985 estende um denso manto de silêncio sobre as bases sociais e políticas – civis – da ditadura. Enquanto persistir, serão escassas as chances de compreender o passado. (AARÃO REIS, 2014, p.128)

Desta maneira, para o ensino da história, é necessário, com o objetivo de permitir indivíduos críticos, que o docente aponte que os militares não seriam os únicos protagonistas

da ditadura civil-militar, ou que o controle de toda as ações era orquestrado pelo Estado. Podemos observar tal ideia por meio das narrativas de (GORENDER 2014, p. 41), quando “a 8 de agosto de 1963”, relata sobre o assassinato de Paulo Roberto Pinto (conhecido como Jeremias), organizador de sindicatos rurais no interior do nordeste. O assassinato em questão foi realizado por pistoleiros a serviço de latifundiários da região. Fica evidente que apresentar os militares ou outros agentes do Estado (policiais civis e militares) como únicos responsáveis e interessados pelas mortes não se configura como o mais adequado a ser ensinado aos alunos. Havia interesses de diversos atores políticos e sociais e não apenas do público interno, mas de outros elementos externos às fronteiras brasileiras, como os Estados Unidos da América. Com sua política externa de contenção e o avanço de um modelo econômico diferente, capitalismo X comunismo, ou seja, devido à Guerra Fria, administrava as relações com seus vizinhos da América Latina, como sendo uma extensão de seu território. Com o avanço das pesquisas sobre as ditaduras na América do Latina, podemos observar em dissertação e teses, cujo objeto de pesquisa é o período da Ditadura Civil-militar, que havia outros grupos interessados na implantação de um regime de exceção. Os interesses transpunham diversas fronteiras, criando uma interseção de interesses entre as elites de direita, interesses internacionais — neste caso dos Estados Unidos da América — e o dos militares que também neste caso, assim como na queda da monarquia, atendiam a anseios de elites do Brasil.

2.1 DELIMITAÇÃO DE MARCOS HISTÓRICOS

Tanto o professor de história quanto os demais pesquisadores devem observar que determinar uma data como sendo a final para a Ditadura é muito complexo, pois como procuramos apresentar anteriormente, os militares não eram os únicos interessados no regime, já que havia inúmeros outros grupos de interesses. Dentre eles, podemos apresentar os políticos. E como deixar de abordar sobre a forma como os militares saíram do poder, uma vez que a eleição foi indireta, e ainda que Tancredo Neves tenha sido eleito com maioria de votos quem assumiu como o 31^a Presidente do Brasil foi José Sarney, no período de 15 de março de 1985 a 15 de março de 1990. Durante todo o período no qual um Presidente militar ocupou o comando da nação, Sarney foi um homem ligado à ARENA, partido do Regime de exceção ou discricionário, e quando da eleição pelo voto indireto que elegeu Tancredo de Almeida Neves para a Presidência do Brasil, após seu falecimento, Sarney, que fora eleito para Vice-presidente, assumiu o comando do País. A transição seguiu nos moldes dos acordos realizados naquele contexto das diversas forças envolvidas. Deu-se a continuidade da

redemocratização lenta e gradual, desembocando na eleição presidencial de 1989.

Assim, os docentes necessitam de conhecimento adequado do processo histórico, para além do manual didático, para poderem produzir suas próprias narrativas, não ficando acorrentados ao manual. Uma vez mais adotando o cuidado a ser tomado com relação a observar o ano de 1985 como determinante - como um marco para definirmos como ano final do período histórico dessa 2ª Ditadura -, uma vez que, apesar de um civil ocupar a Presidência da República este não foi eleito pelo voto, mas assumiu em função do falecimento do verdadeiro Presidente eleito. A distensão lenta e gradual proposta pelo Presidente Geisel (1974-1979) foi tão gradual que ao se substituir um presidente com vínculo institucional direto com as Forças Armadas, e após o governo do Gal. João Figueiredo, o substituto foi um homem com seu passado vinculado ao regime discricionário.

Ao apresentar a história como um conhecimento possível de ser utilizado, os alunos terão uma visão de prática, ao ligarem o passado com o presente, pois José Sarney ainda está presente na política do Estado. Desta forma, a construção do conhecimento histórico deve permitir a produção de narrativas que ultrapassem o senso comum, e estas só poderão ser proferidas com o conhecimento adequado dos fatos históricos. De acordo com Bauer (2015):

A forma como os processos de transição política foram conduzidos está diretamente relacionada com a conservação e a disponibilização dos arquivos da repressão. Em relação às ditaduras militares do cone sul, em que esses processos resultaram de iniciativas dos próprios regimes discricionários – o que assegurou o controle da transição política-, uma série de obstáculos foram impostos à manutenção e ao acesso aos documentos. Dessa forma, os regimes democráticos que sucederam às ditaduras continuam com problemas para elaborar políticas de liberação da documentação. (BAUER, 2015, p.181)

Assim, passamos a apresentar um ponto de muito conflito entre os historiadores, que é quanto tempo de fato teria durado a Ditadura Civil-militar no Brasil. Elencamos alguns pesquisadores e suas compreensões sobre o tempo de duração, os quais divergem muito, uma vez que seus marcos e suas interpretações são distintos. Desta forma, temos de 11 (onze) a 25 (vinte e cinco) anos de ditadura no Brasil. Para (AARÃO REIS 2014, p.7), a ditadura durou quinze anos; para (FICO 2014, p.7), vinte e um anos; e para (BRITO 2013, p.235), vinte e cinco anos. Como podemos observar, as interpretações são as mais variadas, devido aos fatos utilizados como referência para a imposição de marco histórico. Recorremos, então, a (AARÃO REIS 2013, p. 216) para entendermos a dificuldade de delimitação do fato histórico, pois: (...) O que importa é sublinhar que o trabalho do historiador também precisa

de contextualização, mas tem a obrigação de não ser unilateral, de evidenciar as fontes com que trabalha, compará-las, criticá-las. (AARÃO REIS, 2013, p. 216).

Diante do exposto, podemos evidenciar que compreender um fato histórico não é uma tarefa das mais simples, e segundo Aarão (2013), o historiador necessita contextualizar, evidenciar fontes, compará-las e criticá-las. Da mesma forma, o docente de história tem essa mesma necessidade do cuidado para com o ensino da história, principalmente para o aluno poder apresentar uma visão mais integral do fato histórico. Em virtude dessa necessidade de construção conceitual, Jörn Rüsen (2001) elenca e caracteriza as condições por meio das quais os historiadores produzem o conhecimento histórico, encadeando as operações pertinentes à vida humana com métodos próprios da ciência: carências de orientação, perspectivas orientadoras da experiência do passado, métodos de pesquisa, formas de apresentação e funções orientadoras (RÜSEN 2001, p. 35).

No entanto, observamos grandes avanços nos estudos e pesquisas realizados atualmente — uma pelo acesso aos documentos antes secretos, e outra pelas próprias análises empreendidas pelos pesquisadores. Desse modo, os historiadores propõem uma nova denominação para o fato histórico que, em vez de ser apenas de ditadura militar, venha acompanhada pela palavra “civil”, pois os militares não foram os únicos atores nesse período responsáveis pelo golpe e pela ditadura implantada. Porém, como já mencionamos, a compreensão de fatos históricos demanda tempo para análise de fontes históricas, crítica e compreensão e, assim um docente de história possui dupla responsabilidade, pois não deixa de ser historiador, mas antes tem um compromisso com a História enquanto campo científico e com seus alunos. Portanto, para evidenciarmos as muitas compreensões de fatos históricos, acorremos para a análise de (FICO 2014, p.7-8) o qual relata apenas o golpe que derrubou o Presidente João Goulart e levou os militares ao comando do Brasil, possibilitando a ser chamado de Golpe civil – militar, visto que “é preciso ter em mente que o golpe não foi uma iniciativa de militares desarvorados que decidiram, do nada, investir contra o regime constitucional e o presidente legítimo do Brasil”.

Compreendemos que a História como campo científico está atrelada a uma complexa rede de fontes, tais como, jornais, documentos oficiais, depoimentos de presos políticos, processos do judiciário, narrativas de memórias de pessoas que viveram o período, músicas e arte. Por isso entendemos que a compreensão e os recortes realizados pelos docentes e demais estudiosos implicam muitos debates e leituras.

E desta forma podemos observar que há dificuldades de delimitação do período histórico “Ditadura Militar”, em virtude de haver interpretações variadas, uma vez que sua

explicação é sempre relativa às experiências de quem o descreve, o que confere possibilidades infinitas de narrativas; assim é dessa complexidade que surge a necessidade de cuidado com o ensino, pois:

Teorizar antes de ter as evidências em mãos é um erro no processo de investigação como nos advertiu o historiador francês Marc Bloch. Pois com dados insuficientes o pesquisador é levado a fazer com que a realidade, os fatos se adéquem à sua teoria, distorcendo-os desta forma(...) investigação remete ao ato de pesquisar, examinar com atenção, seguir os vestígios, e representa para o historiador a possibilidade de entendimento dos acontecimentos históricos a partir da construção dos fatos pelos vestígios deixados, dando os indícios ao pesquisador, e sendo para este o testemunho que se apresenta a sua frente. (LEMOS, 2015, p. 64-65)

O docente deve ter em mente que estudar/ensinar a História é inquestionavelmente perscrutar o processo de recuperação da memória como condição para a reconstrução do passado: “não há contradição em dizer que toda memória é baseada no passado” (RÜSEN, 2001a). Como não somos indivíduos divorciados do passado — ainda que não tenhamos experienciado a Ditadura Civil–Militar —, possuímos documentos, reportagens jornalísticas, narrativas dos mais variados indivíduos, correspondências. Com isso, poderíamos pensar que reconstruir o passado sobre o Governo dos Militares fosse tarefa fácil ou simples, no entanto a tarefa é realmente hercúlea.

Há também a questão a ser considerada sobre a memória dos indivíduos da residência dos alunos, tais como pais, avós, tios e vizinhos que cedem suas memórias por meio de suas narrativas. Como desconstruir a ideia de segurança, ausência de corrupção e falta de tortura. A primeira medida a ser adotada é o cuidado para não gerar conflito entre o ensino e a memória.

Desta forma, propomos como caminho para compreendermos o processo histórico Ditadura Cívico–Militar o seguinte percurso: Em 1964 o que ocorreu, um golpe ou revolução? Origem de um golpe civil–militar; A democracia no Regime Militar; Os instrumentos de censura à imprensa; A sociedade e a oposição; Abertura política e redemocratização brasileira.

2.2 EM 1964 O QUE OCORREU: UM GOLPE OU REVOLUÇÃO?

A fim de podermos configurar qual a natureza político-social e acima de tudo histórica do que ocorreu no Brasil, em 31 de março de 1964, é necessário, antes de qualquer outra coisa, elucidar o que podemos compreender por “Golpe de Estado” e o que vem a ser “Revolução”.

Um golpe de Estado ocorre quando há uma ruptura da ordem jurídica para substituição

violenta de elementos de um governo, ou a eliminação de um órgão no governo de um Estado. Assim, para oferecer um sentido histórico para melhor compreensão utilizamos o fato histórico protagonizado por Napoleão Bonaparte, no qual ele realizou um golpe em 10 de novembro de 1799, na França, quando inesperadamente estabelece seu governo autoritário.

Todavia, ao empreendermos pesquisa sobre o conceito de revolução, deparamo-nos com um verdadeiro conflito no qual não é possível encontrar um entendimento pelo qual possamos apresentar uma única significação ao conceito, tendo em vista que as experiências históricas estabelecidas como revolucionárias, não raro são o reflexo exato de uma concepção previamente determinada.

Da complexidade que surge da pesquisa há a necessidade de o docente pensar em uma adequada transposição didática com a finalidade de promover a correta compreensão por parte do discente. Assim, deste ponto em diante, ensejamos compreender qual tipo de fato histórico pode ser considerado como revolucionário. Nessa direção, as alterações ocasionadas por certo fato imporiam a condição de serem avaliadas como revolucionárias por todo pesquisador que estude sobre o tema. Constatamos, então, que a compreensão histórica diverge em perspectivas. Vários historiadores inquietam-se por refletir sobre as divisas de uma determinada revolução. Desse modo, entendemos haver uma clara contradição, uma vez não compreendermos com clareza se um fato histórico foi ou não revolucionário.

Conforme correntes de linha do materialismo histórico, uma revolução só pode ser observada quando os pontos fundamentais que sustentam o status quo de uma sociedade invertem-se completamente. Desta forma, reconhecemos que as relações de trabalho, a hierarquia social, as práticas econômicas quando permanecem após uma “revolução” histórica não se enquadram como tal.

Como exemplo revolucionário podemos observar as revoluções acontecidas nos séculos XVII e XVIII. Desta forma, a queda do Antigo Regime permitiu a oportunidade da ascensão política da burguesia, no entanto manteve – sob outros parâmetros – a exploração das classes trabalhadoras. A historiografia denomina tais movimentos revolucionários de “revoluções burguesas”. Podemos observar com essa definição que somente há revolução onde há mudança de “status quo” e uma conseqüente mudança das posições do poder, havendo também uma mudança social, o que não ocorreu no Brasil.

Era denominada "Revolução" em sua época, sendo que os principais mentores do movimento viam o cenário político do início dos anos 60 como corrupto, viciado e alheio às verdadeiras necessidades do país naquele momento. Assim, o seu gesto era interpretado como saneador

da vida social, econômica e política do país, livrando a nação da ameaça comunista e alinhando-a internacionalmente com os interesses norte-americanos, trazendo de volta a paz e ordem sociais. (SAVIANI, 2009, p. 261)

No Brasil de 1964 podemos afirmar que houve um golpe, uma vez que além da deposição do presidente João Goulart, que ocorreu pela Câmara dos Deputados em acordo com o Senado, e depois pelo impedimento de que o presidente da Câmara dos deputados assumisse de fato, houve, de acordo com Fico (2014), uma imposição de Atos Institucionais com a finalidade de oferecer uma aparência de legalidade. Evidenciou-se um verdadeiro desrespeito à ordem jurídica instituída, pelo fato de esta não apenas ser fragmentada, mas também inteiramente substituída por um regime de exceção com a instauração dos Atos Institucionais 1, 2, 3, 4 e, acima de todos, o de nº 5.

Assim a nova ordem instituída elaborou uma nova Constituição, a de 1967, um novo Código de Processo, em 1972, introduziu a Legislação do Imposto de Renda com um maior alcance e maior rigor, além de aparelhar o Estado com instrumentos de repressão da liberdade e de expressão, implantando o Serviço Nacional de Informações.

Em nosso entendimento, o que de fato ocorreu em 1964 não foi uma revolução, mas um golpe protagonizado por militares, setores da sociedade civil, da classe média e da Igreja católica com o apoio do governo norte-americano, que expressaram preocupação com a possibilidade de uma ação coordenada por comunistas para assumir o controle da nação.

Desta forma, os meios de comunicação cuidaram de promover o sentimento de aversão ao comunismo. Carlos Fico (2014) entende que isso era uma interpretação infeliz das ações do então Presidente João Goulart, fato que fica evidente nos relatos de vários outros pesquisadores. A sociedade foi conduzida pelos interesses de uma elite de direita e pelos interesses norte-americanos a crer que o perigo do comunismo era real para todos. Os militares apresentaram uma nítida compreensão de que o risco, na sua concepção, era real e com conotação anticomunista realizaram seu movimento.

Todos os movimentos engendrados e implementados no Brasil, e posteriormente nos países em seu entorno, tinham a finalidade de cumprir a política expansionista de controle norte-americano. Há ainda, consoante Aarão Reis (2014), a promoção da ideia de que o golpe era com a finalidade da defesa da democracia e de impedir a implantação de um projeto comunista no Brasil.

Os militares eliminaram as possíveis resistências e todos os pretendentes ao poder, caçando líderes sindicais, “terroristas” ou guerrilheiros, e transferindo para a reserva os

militares discordantes do regime, bem como funcionários públicos de todas as esferas administrativas. Podemos observar, amparados em Fico (2014), que o governo dos EUA possuía um interesse particular no Brasil, uma vez que promoveu o reconhecimento do novo Governo Brasileiro no dia seguinte ao golpe.

Sob a falsa alegação de que era importante frear o avanço comunista no continente Americano - não permitindo desta forma uma outra Cuba -, podemos observar que as políticas imperialistas implementadas pelos Estados Unidos para o Brasil tinham na realidade uma configuração de controle e poder determinar os rumos que a economia seguiria. Com todas as medidas adotadas, fica evidente que a efetivação do golpe permitiu a manutenção do poder de forma ileso pela elite capitalista.

2.3 A DITADURA MILITAR NO BRASIL: UMA INCÔMODA MEMÓRIA

Quando buscamos compreender o ensino de história, devemos pensar que há alguns elementos constitutivos da ciência história, assim como da disciplina história ensinada nas escolas de ensino fundamental ou médio, que devem ser levados em consideração. Muito ao expressivo significado que carregam para a construção do conhecimento histórico. Entre eles listamos os seguintes: fatos históricos, memórias, memórias coletivas, narrativas, tradição, a questão das mudanças e permanências. De acordo com (MEKSENAS 2000, p.23), “O ser humano deixa de apenas explicar ou questionar racionalmente a natureza, para se preocupar com questões de como utilizá-la melhor. Nasce assim a ciência, um modo de interpretar o mundo com fins técnicos.”

Em um mundo onde se busca sentido e significado para todas as coisas, nada mais adequado que apresentar não apenas o fato histórico em si, ditadura civil-militar, mas também os elementos presentes nas memórias dos alunos. Assim o docente poderá evidenciar com fatos históricos os encontros e desencontros que haverá entre as memórias dos alunos e o fato histórico.

Assim, retomamos a questão sobre encontros e desencontros nos relatos a respeito da ditadura civil-militar, pois como citamos, apesar das narrativas somadas a um coro das vozes as quais apresentam as atrocidades cometidas pelo Estado, ainda há pessoas que compreendem a história a respeito do período da Ditadura civil-militar como um período de segurança, tranquilidade, desenvolvimento, prosperidade e de falta de corrupção, de violência. Tais percepções fazem com que essas pessoas recordem a Ditadura Civil-militar como benéfica e adequada.

Podemos entender esta compreensão do passado em (POLLAK 1989, p.3), pois é, possível construir os diferentes pontos de referência como indicadores empíricos da memória coletiva de um determinado grupo, ou seja, para os militares foi o regime militar; para os demais foi a ditadura militar. Desta forma, há uma memória estruturada com suas hierarquias e classificações, isto é, em função dessa mesma memória ocorre a definição do que é comum a um grupo e o que o diferencia dos outros, assim fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras de pertencimento e as fronteiras. (POLLAK, 1989, p.3)

O ensino de história deve ser um instrumento de humanização na qual se possa assumir a responsabilidade de ensinar a história, como fato histórico, que permitirá ao aluno desconstruir a memória coletiva que herdara de seus familiares e, por meio do aprendizado da história, poderá desenvolver sua própria narrativa a respeito do fato histórico, mas essa atividade não pode ser realizada de forma despreziosa ou descuidada. O professor deve produzir narrativas que, de acordo com (HALBWACHS apud POLLAK, 1989), tenham contato com a memória dos alunos porque a memória em vários momentos:

(...) insinua não apenas a seletividade de toda memória, mas também um processo de “negociação” para conciliar memória coletiva e memórias individuais: “Para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre base comum.” (HALBWACHS apud POLLAK, 1989, p.3-4)

Assim, para que o ensino de história encontre espaço de significação ante o aluno, o tema abordado — no caso a ditadura civil-militar — deve possuir em sua narrativa pontos de contato com a memória do aluno, ainda que sejam pontos de um aprendizado do “senso comum” para serem desconstruídos e reconstruídos, passando assim o aluno a carregar uma memória que o habilite à crítica. É uma pretensão muito elevada para qualquer historiador imaginar que pode reconstruir ou ainda vir a reproduzir o passado tal qual era, e isso devido a inúmeros fatores que fogem à possibilidade humana. O que a História pode possibilitar é tangenciar o passado por meio de seus referenciais teóricos e sua metodologia para produção do conhecimento, mas ainda haverá um elemento que moldará todo o conhecimento visitado, o ser. Seja do gênero que for, esse indivíduo observará o passado com suas lentes, o que diferenciará sua interpretação sobre o passado para todos os que o olharem. Assim só restarão, como em um inquérito policial, as provas materiais a fim dela se extrair aquilo que se pretende abordar.

Para Gasparotto e Padrós (2010), além de barreiras de acesso a documentos, testemunhos e material didático adequado, ainda existem outras barreiras que são:

(...) identificados problemas de ordem pedagógica, como a falta de preparação dos docentes (muitos deles formados sem ferramentas e reflexões adequadas), a inexistência de políticas públicas específicas, a carência de materiais de apoio qualificado ou o pouco diálogo entre a academia e o espaço escolar, para explicar a abordagem secundária desta temática em sala de aula. Tais problemas efetivamente existem. (GASPAROTTO e PADRÓS, 2010, p. 187)

O que fazer para solucionar problemas desse vulto? De acordo com (CERRI 2011, p.120), a disciplina de história na escola é socialmente planejada (como elemento de um conjunto de conhecimentos e atitudes que as gerações precedentes e a atual pretendem transmitir à geração em formação) para interferir positivamente na formação. Desta forma, a família espera haver uma função social para a história que é permitir ao novo indivíduo, o aluno, ser integrado à sociedade e possuir as mesmas memórias e o mesmo conhecimento necessário, e que este haja por meio de valores e modelos de ação já formatados.

Ensinar que a ditadura civil-militar foi longa, difícil, corrupta, que houve grupos de resistência não basta para a juventude já que, conforme Hüsen (2001), a história precisa ter significado, sentido. Para Hobsbawm (1999), a juventude vive em um eterno presente, ou seja, o passado não possui significado, pois o interesse apenas surge quando há algum vínculo com o que é ensinado. Para Heller e Feher, (HELLER e FEHER, 1998, apud CERRI, 2011, p. 84), “vivemos na era da sociedade insatisfeita, e isso significa que, conscientes da contingência, estamos continuamente com objetivos por alcançar, sejam eles individuais, grupais ou societários. Na atualidade existe uma visão altamente individualista do tempo.”

Pesquisar sobre a Ditadura civil-militar nos remete a novos temas para aulas de história, e desse encontro há a possibilidade de utilizar a ausência dos Direitos Humanos para debater a infração por parte do Estado Brasileiro, dos Direitos Humanos, dos que foram cassados, perseguidos, presos, torturados e, infelizmente, mortos por agentes de um Estado repressivo. Abordar com os alunos os Direitos Humanos pode levar a uma consciência de temporalidade sobre como o Estado lidava com os seus considerados “inimigos” em uma Ditadura, e relaciona como tal Estado democrático de direita lida com os seus opositores, minorias e os “outros.”

Aos pesquisadores de história está a inquietação sobre os eventos ocorridos na ditadura, e com os docentes de história do ensino fundamental e médio está a inquietação de

transformar o conteúdo abordado em um produto útil às novas gerações. Isso faz com que o ensino da história cresça de importância e de busca de significado para o desenvolvimento de uma cognição histórica capaz de permitir ao indivíduo um senso crítico. É instigante observar como há pessoas que queiram ser identificadas como apoiadores da Ditadura Civil-Militar no Brasil na atualidade. Acerca do período de 1964 a 1985, a memória apresentou uma construção deveras rudimentar: por um lado, a ditadura, o domínio da exceção. De outro, a redemocratização, a sociedade democrática de direito.

Muito embora tenha gradativamente sido extinta, ou seja, de forma lenta e gradual em uma ordem própria, a Ditadura Civil-Militar foi e continua sendo objeto de repúdio, de profundo desprezo, mas ainda há a indiferença, o que evidencia um rompimento entre o passado e o presente, quando não o silêncio e o esquecimento de um processo de nossa história recente.

No entanto, se tudo narrado pelos historiadores e pesquisadores dos eventos realmente reflète a verdade dos fatos, como podemos elucidar o porquê de a ditadura não poder ter sido derrotada? Como assimilar a permanência de lideranças, isto é, políticos que apoiaram a Ditadura Civil-militar e instrumentos de poder conservados e/ou construídos no período da ditadura, pela ditadura e para a ditadura? E o que expressar da cultura política extremamente autoritária, cuja presença ninguém pode contestar?

Desta forma, é que se faz necessário compreender sobre a gênese e os demais fundamentos históricos a respeito do período histórico Ditadura Militar, bem como suas intrincadas relações estabelecidas entre os diversos componentes.

Em primeiro momento pretendemos compreender sobre a gênese do processo seminal que desembocou na instauração da ditadura. Em seguida, compreender o desenvolvimento dos governos ditatoriais, as oposições empreendidas, os programas alternativos apresentados, bem como o impacto que alcançaram no contexto de uma sociedade que, afinal, nunca se revoltou de modo radical contra a Ordem imposta. E, por fim, observar como se foi exaurindo o poder da Linha dura da ditadura Militar, circunscrevendo-se, transmutando para uma democracia, não sem questões pendentes, não sem discussões, uma vez que provoca polêmicas a respeito de quando, efetivamente, terminou. Nosso entendimento recai em 1979, quando deixou de existir o Estado de exceção, com a revogação dos Atos Institucionais, e foi aprovada a Anistia, sendo também a visão de Aarão Reis (2014), por permitir o retorno do exílio dos líderes de esquerda. Deste momento em diante, viabiliza-se um momento oportuno para o retorno à

democracia em 1988, com a promulgação da nova Constituição que restabeleceu as condições para o exercício de um pleno Estado de Direito no Brasil.

2.4 DITADURA CIVIL MILITAR 1964 / 1984

A ditadura civil militar ocorreu no Brasil no período de 1964 a 1984. Naquela época o país permaneceu sob controle das Forças Armadas Nacionais (Exército, Marinha e Aeronáutica). Todos os chefes e ministros do Estado, alojados em posições exclusivas do aparelho estatal faziam parte da hierarquia militar, pois naquela época todos os presidentes eram visto como generais do Exército, Reis (2013).

Na era Vargas, encontramos os antecedentes para compreendermos a Ditadura Militar, assim como os responsáveis pela sua destituição no ano de 1945, colocando término ao Estado Novo. A incerteza dessa oposição aconteceria logo depois na UDN, (União Democrática Nacional), partido de orientação liberal conservadora, Costa (2013).

Segundo Costa (2013), aconteceu um período de intervenção militar, com um único objetivo de “impedir a tentativa de impor ao povo brasileiro o regime comunista”, e sua pretensão era expandir-se pelo mundo, à época. Não houve objeção dos militares de se vincular ao poder, tanto é que eles restabeleceram o poder aos civis no prazo que foi determinado, Alves (2012).

As ditaduras são regimes em que o principal valor é o momento histórico no qual se encontra a cultura (porém, não exclusivamente dela), sendo posteriormente suprimido. O preço é a liberdade, principalmente a liberdade de expressão de cada indivíduo, Cunha (2014).

A ditadura em seu modo de organização do poder estatal traça uma grande diferença no campo do pensamento político, um conflito existente entre os interesses do indivíduo e os da coletividade, Almeida (2012).

O argumento ditatorial geralmente se impõe dizendo que o autoritarismo ditatorial se justifica como uma forma de garantir o bem de todos, a "ordem" é uma palavra muito cara aos ditadores. Isto é muito questionável porque não é possível saber o que a maioria da população quer, quais suas aspirações e carências, se há liberdade individual de expressão. A censura dos meios de comunicação e das artes, por exemplo, é um modo privilegiado pelo qual o cerceamento da liberdade individual se opera num regime ditatorial. (OST, 2009, p. 72)

O ditador se opõe como alguém que se proclamou de representante para o melhor ambiente para todos e, desta forma, desvirtua a expressão popular, tomando como afrontas

personais o que deveria ser observado como oportunidades e anseios da população. Assim proíbe a manifestação livre das pessoas, como sendo não apropriada, pois não consegue distinguir seus anseios de aceitação das falhas políticas cometidas visto que o ditador dirige para si ou para um grupo, mas apresenta-se como se governasse para o bem de todos, Fausto (2010).

É visivelmente uma opressão, uma ação de poder. Tal ação é atuada sempre pela força, porque nenhuma pessoa se deixa calar ou se impor de forma espontânea. Em razão disso, as ditaduras são militarizadas, Soares (2013).

A ditadura militar no Brasil é vista em um contexto mais amplo sendo inserida nas ditaduras da América Latina. Todas acontecem quase que ao mesmo tempo em um efeito de desdobramento contínuo como imagem de quedas de dominó. É importante observar que o governo norte-americano apoia de modo direto e irrestrito as atrocidades cometidas pelos governos ditatoriais uma vez que eles atendem aos anseios americanos quanto à sua política externa.

O principal interesse norte-americano nas ditaduras da América Latina, sobretudo o Brasil, foi devido à ideologia de que havia o crescimento do movimento comunista o qual adotava grande força nos anos 50 e 70, Ridenti (2014).

A imprensa e a arte sobrepunham a ditadura; além desse fato, as passeatas e movimentos sindicais e estudantis. As oposições contrárias à ditadura eram consideradas subversivas, e qualquer suposto vínculo com o “comunismo” era crime, por não concordar com os interesses dos Estados Unidos da América que foi o agente que financiou e armou com armas e ideologicamente os governos autoritários militares, Oliveira (2011).

A década de 1960 foi marcada por luta política por parte de trabalhadores e estudantes, rebelião contra os ditames dos modelos culturais, econômicos e sociais decorrentes no ocidente, Saviani (2009).

Foi nessa época que a história do Brasil ficou marcada pelas manifestações institucionais que depositavam em prática a censura, a perseguição política, a exclusão de direitos constitucionais, a perda da democracia e a punição de todos que eram contra a ditadura militar, Alves (2012).

A ditadura militar no Brasil teve seu início com o golpe militar de 31 de março de 1964, resultando no afastamento do Presidente da República, João Goulart, e tomando o poder o Marechal Castelo Branco. Este golpe de estado, caracterizado por personagens afinados como uma revolução

instituiu no país uma ditadura militar, que durou até a eleição de Tancredo Neves em 1985. Os militares na época justificaram o golpe, sob a alegação de que havia uma ameaça comunista no país. (CUNHA, 2014, p. 44)

O golpe exonerou o governo do presidente João Goulart, conhecido como *Jango*, eleito, de forma democrática pelo partido trabalhista como vice-presidente, Marson (2009).

Depois que os militares tomaram posse, foi imposto o Ato Institucional AI-1, configurando-se como uma máscara de legalidade à ditadura. Assim era possibilitado ao governo militar abolir mandatos legislativos, cancelar os direitos políticos por 10 anos e dispensar, aposentar ou até mesmo convocar qualquer indivíduo que não concordasse com a “segurança” do Brasil. A população vivenciou a mudança de um regime democrático da administração pública para uma ditadura, vendo até a mudança na forma de eleições de diretas para indiretas para a presidência da República, Becker (2013).

Durante a ditadura militar, houve um aumento do empoderamento do poder central, do poder Executivo, sendo caracterizado por um regime de restrição. O Executivo passou a função de legislar, em prol dos outros poderes instituídos pela Constituição de 1946. Os militares passaram então a controlar a sucessão presidencial, sugerindo um candidato militar que era referenciado pelo Congresso Nacional, Fausto (2010).

A liberdade de expressão e de organização era quase inexistente. Partidos políticos, sindicatos, agremiações estudantis e outras organizações representativas da sociedade foram suprimidas ou sofreram interferência do governo. Os meios de comunicação e as manifestações artísticas foram reprimidos pela censura. A década de 1960 iniciou também um período de grandes transformações na economia do Brasil, de modernização da indústria e dos serviços, de concentração de renda, de abertura ao capital estrangeiro e do endividamento externo. (MATTOS, 2012, p. 83)

Na década de 1964 até 1985, o Brasil ficou mais moderno, entretanto a desigualdade social cresceu muito, bem como a repressão política, a dívida externa e a inflação, que cresceu muito rápido nos anos 80, Reis (2013).

O País desenvolveu-se por conta dos empréstimos e endividamento público. Foram criadas obras e implantaram energia que interligavam regiões afastadas, sobretudo no Norte e no Centro-Oeste. Nas capitais surgiu a televisão como fonte de entretenimento, bens de consumo e educação; aumentaram o número de crianças na escola entre 1964 e 1981 e, entre 1970 e 1972, a população passou a ter seu próprio meio de transporte ou seja, de 9% para 12%. Costa (2013). Porém, esses aspectos de bem-estar que marcam a formação de uma

classe média acarretaram em um preço alto: o exorbitante endividamento do País; os militares passaram a ter práticas de torturar, assassinatos com ocultamento de cadáveres. Tudo sob chancela do Estado e em nome da segurança nacional, em busca de um inimigo público mundial, o “comunismo”. Impedia-se o acesso à informação e obrigavam-se artistas ao exílio. Foi um período complexo que ainda carece de muitas explicações, tido como longo, até o povo retomar os costumes de ir às ruas para exprimir seus atos e cobrar seus direitos, Caruso (2011).

De 1967 e 1974 ocorreu crescimento econômico, chegando em torno de 9,3% ao ano. Houve efeito na produção industrial, as empresas multinacionais ainda infantes, comemoravam a queda do índice de desemprego. No entanto, no ano de 1964, os 20% dos cidadãos considerados mais ricos possuíam 55% das riquezas, enquanto em 1985 eles atingiam em torno de 70%, Antunes (2010).

Com a necessidade de desenvolvimento energético, o governo militar estabeleceu a criação das usinas hidrelétricas de grande porte, como Itaipu, Tucuruí e Ilha Solteira. E, complementando em regiões distantes do país, ampliou as estradas asfaltadas. Efetuaram mudanças na via Dutra e arquitetaram a construção da ponte "Rio - Niterói, porém, por falta de planejamento, desperdiçaram recursos públicos como no caso da Transamazônica, Derrida (2011). Articulamos tais ponderações com Ferreira, que nos diz: “Em tempo de pleno emprego, o governo era muito popular. Mas foi na mesma época que a ditadura alcançou o auge da repressão contra os militantes de oposição, que à época sequestravam diplomatas e assaltavam bancos”, segundo (FERREIRA, 2011, p. 65)

Houve também uma perseguição contra os artistas e produtores culturais. Um dos perseguidos foi Chico Buarque, que adotou o pseudônimo Julinho da Adelaide, para permitir a liberação pela censura de suas composições. A globo colocou no ar a novela “O Bem Amado”, de Dias Gomes. Todavia a análise bem-humorada da política nacional trouxe 37 de seus 178 capítulos modificados, Marson (2009).

Entre os anos de 1969-1974, quando Médici exercia a presidência, a seleção de futebol conquistou o tricampeonato da Copa do Mundo, e em seguida deu início ao Campeonato Brasileiro, com diversos times de regiões do País. Dizia-se que a escolha dos clubes que participariam do torneio seguia um ditado: "Onde um governo vai mal, tem um time no nacional", Reis (2013).

No Brasil, houve ainda diversas eleições para eleger cargos no legislativo. No

entanto, para cargos executivos as eleições eram indiretas. Os vereadores, deputados e senadores eleitos não causavam incômodo, e o poder executivo utilizou mais de 2 mil decretos-lei para exercer o governo, Caruso (2011).

As principais características do regime militar no Brasil foram: Cassação de direitos políticos de opositores; Repressão aos movimentos sociais e manifestações de oposição; Censura aos meios de comunicação; Censura aos artistas (músicos, atores, artistas plásticos); Aproximação aos Estados Unidos; Controle dos sindicatos; Implantação do bipartidarismo: ARENA (governo) e MDB (oposição controlada); Enfrentamento militar dos movimentos de guerrilha contrários ao regime militar; Uso de métodos violentos, inclusive tortura, contra os opositores ao regime; “Milagre econômico”: forte crescimento da economia (entre 1969 e 1973) com altos investimentos em infraestrutura. Como resultado teve-se um aumento da dívida externa. (SAVIANI, 2009, p. 31)

A Abertura Política e transição para a democracia se desenvolveram no governo Ernesto Geisel, tendo continuidade com Figueiredo, Abertura lenta, gradual e segura, conforme prometido por Geisel; Significativa vitória do MDB nas eleições parlamentares de 1974; Fim do AI-5 e restauração do *habeas-corpus* em 1978; Em 1979 volta o sistema pluripartidário; Em 1984 ocorreu o Movimento das “Diretas Já”. Porém a eleição ocorre de forma indireta com a eleição de Tancredo Neves. (SAVIANI, 2009, p. 33)

Nos anos de 1964 a 1985, o governo criou o SNI (Serviço Nacional de Informações), que tinha como finalidade inspecionar as atividades de informação. Contudo o SNI era usado para espionar e manter controle sobre todos as pessoas e órgãos que eram contra o governo. (OST, 2009)

Além disso, houve a substituição do presidente Castelo Branco pelo general Costa e Silva, que em 1966 foi eleito pelo Congresso nacional. O general passou a exercer seu cargo em 15 de março de 1967, Calvet (2012).

A Constituição de 1967 entrou em vigor em 24 de janeiro desse ano. Segundo Weber, naquela época, foi duramente criticada pelos políticos e militares, entretanto, em 13 de dezembro de 1968, ela se tornou inválida. Depois do aumento das manifestações para trocar o governo militar, foi anunciado o famoso Ato Institucional Número Cinco, o AI-5, Weber (2012).

Com a chegada da ditadura militar no Brasil, forte e sistemática repressão sobre estudantes universitários e professores se abateu. Fecharam-se cursos, e alterações

curriculares foram impostas, pois segundo os militares, diversos temas incentivam as pessoas ao questionamento e estimulariam revoltas populares, Leal (2010).

Os que foram considerados os piores anos da ditadura militar no Brasil, aconteceram sob o governo do general Emilio Garrastazu Médici, ou simplesmente, general Médici, que assumiu em 30 de outubro de 1969. As principais denúncias contra o governo Médici estavam ligadas à tortura de presos políticos, prisão, assassinato e exílio dos principais líderes da esquerda e a censura dos meios de comunicação e de todas as formas de produção cultural. Artistas, cantores e compositores saíram do Brasil, pelo medo da prisão e da tortura. (ALVES, 2012, p. 87)

Quaisquer indivíduos que eram contra o golpe militar e aparentavam ter um comportamento duvidoso eram capturadas e torturadas no governo Médici. Muitas pessoas deixaram de ser vistas e seus paradeiros são desconhecidos até hoje, Cunha, (2014).

O dia 15 de março de 1974 marcou o fim do mandato do general Médici, sendo substituído por Ernesto Geisel, que tomou a direção e deu início ao processo de redemocratização do país. Começava o processo de distensão que levaria 11 anos até o fim da ditadura militar no Brasil, Becker (2013).

As mudanças foram, a volta das propagandas eleitorais, proibidas desde o AI-5 e a abertura política, que permitiu a vitória significativa do partido MDB, nos principais estados, aumentando a banca de oposição. Geisel também exonerou o general comandante do Exército e demitiu o ministro Silvio Frota, do exército, isolando a bancada de militares que eram contra a abertura política. (SOARES, 2013, p. 195)

Ainda que a redemocratização permanecesse na mesma direção, as ações públicas às organizações clandestinas e aos integrantes do Partido Comunista do Brasil permaneceram, e o AI-5 ainda era aproveitado, Reis (2013).

Geisel escolheu João Figueiredo como seu sucessor. Ambos levaram adiante o processo de redemocratização, sobretudo com a criação da Lei da Anistia, de 1979. Essa lei permitia que todos os políticos exilados regressassem, bem como levava à extinção do bipartidarismo, dividindo a oposição com outros partidos, Fausto (2010).

O surgimento do movimento pela democracia ocorreu no período do governo Figueiredo. O movimento pelas Diretas-Já aconteceu nos anos de 1983-84, e objetivou constituir eleições diretas para a presidência da República, mediante votos constitucionais, Almeida (2012).

A emenda constitucional foi rejeitada pelo congresso, no entanto o movimento pelas eleições diretas teve uma vitória quando o Colégio Eleitoral elegeu Tancredo Neves, que morreu antes de tomar posse, mas deixou como vice o conhecido político brasileiro, José Sarney. (ALMEIDA, 2012, p. 57)

O fim da redemocratização estava quase finalizado, porém seu término só ocorreu em 15 de novembro de 1989, quando aconteceram as primeiras eleições diretas para a presidência da República, depois do período da ditadura militar. (OST, 2009)

2.5. O ENSINO DA DITADURA NAS ESCOLAS

Há a necessidade de uma abordagem do ensino da ditadura militar em sala de aula sob novas perspectivas que necessitam ser implementadas. Atualmente, estamos convivendo com a possibilidade de acesso e usos do conteúdo tratado na Comissão Nacional da Verdade, uma representação da justiça de um espaço que necessita ser divulgado, conferindo mudanças à interpretação desse passado, Ridenti (2014).

Dessa forma, a sociedade atual vem debatendo mais esse tema do que anteriormente e, por decorrência, a informação bem como o despertar dos alunos podem ser desenvolvidos, uma vez que o presente pode ser aproximado do passado, gerando significados. São várias razões pelas quais alguns professores não abordam o período da ditadura em sala de aula, Weber (2012).

Uma dessas razões é o planejamento cronológico dos livros didáticos e materiais de apoio. O período correspondente a 1964 até 1985 configura-se como um dos conteúdos finais, sendo localizado próximo aos capítulos finais a serem abordados e não é incomum que o docente não alcance o tempo útil e necessário para abordá-lo, Cardoso (2011).

O desafio é pensar na formação dos currículos ou nos conteúdos programáticos das escolas de forma que seja possível tratar melhor a História do tempo presente. Com a tendência de as secretarias estaduais e municipais estabelecerem o currículo, também há uma perda progressiva de autonomia do professor na sala de aula. Isso deixa pouco espaço para o professor pensar no conteúdo sob a ótica local, da escola e dos alunos dele. (LEAL, 2010, p. 21)

Para o ensino sobre a ditadura militar existem diversas formas para sua abordagem, por exemplo convidando pessoas que vivenciaram esse período para explicar aos alunos sobre as suas experiências, também buscando memórias familiares a respeito da ditadura militar e debatendo-as em sala de aula, Marson (2009).

Há inúmeras produções em vídeo, filmes, documentários, há músicas, depoimentos

sobre esse assunto. Para o ensino da ditadura em sala de aula existem diversas formas bem criativas e com muitos recursos para serem utilizados, Cardoso (2011).

Compete ao docente ter em mente que são diversos subtemas e narrativas direcionadas ao tema, exatamente por se tratar de uma história do tempo presente. Questionar a respeito da ditadura causa polêmica, porque, caso o professor oriente os alunos para trazerem narrativas familiares, pode surgir em alguns casos a valoração positiva a respeito de alguns aspectos da ditadura, Reis (2013).

O ensino da ditadura em sala de aula não é um assunto imperceptível, no entanto compete ao professor apresentar aos alunos que existem diversas perspectivas sobre esse período histórico por ter sido uma experiência vivenciada com os sentimentos das pessoas, Alves (2012).

Como se trata de uma experiência recente e próxima dos sentimentos das pessoas, realmente, podem surgir polêmicas. Contudo, o professor precisa considerar isso e trabalhar com a lógica histórica, mostrando para os alunos, a partir das discussões, como é possível perceber que na sociedade existem diversas visões sobre um determinado período. (MATTOS, 2012, p. 68)

Com a finalidade de apresentar a possibilidade de perspectivas historiográficas, buscamos amparo na construção de Castex (2007) que apresenta 4 (quatro) perspectivas historiográficas para o conceito ditadura militar brasileira, e são essas perspectivas que utilizaremos para auxiliar na análise das produções dos soldados.

| Perspectivas Historiográficas sobre a Ditadura Militar Brasileira | |
|---|--|
| Leitura | Explicação |
| Perspectiva de análise de longa duração | Inevitabilidade do golpe civil militar, relação com o subdesenvolvimento econômico, atraso da industrialização, política desenvolvimentista dos anos JK, pacto populista. |
| Movimento de caráter preventivo | Com a intervenção civil e militar relacionada com a incompetência política de João Goulart, crise econômico-financeira, crise político populista, fortalecimento operário e das manifestações populares. |
| Movimento de caráter conspiratório | Relacionado com a aliança entre movimentos civis e sociais e organizações institucionais ESG, UDN e setores da Igreja Católica, empresários, latifundiários e setores internacionais ligados ao capital estrangeiro. |
| Corrente interpretativa relacionada | São as ideias de ação política e conjuntural e à falta de compromisso com a democracia, tanto da direita |

| | |
|--|---|
| | quanto da esquerda, dispersão partidária, instabilidade governamental e radicalização ideológica. |
|--|---|

Fonte: Castex (2007)

Desta forma, não se trata de uma relativização historiográfica, mas de perspectivas de um fato histórico que está ligado de forma subjetiva aos indivíduos.

A forma mais adequada para o procedimento do professor com relação ao ensino é desenvolver um debate controlado e permitir discussões dentro da perspectiva historiográfica que os alunos possam advir de seus outros ambientes de aprendizagem e após a inserção de novos elementos, como torturas, limitação dos direitos humanos, ausência de democracia, o valor da economia e as interferências internacionais nas políticas nacionais.

A violência estatal é um assunto que pode ser questionado com os alunos dentro da sala de aula, com ação sobre qual é o limite do Estado para atuar e agir com o cidadão, tanto ditatorial como em um regime democrático, Soares (2013).

Na aula de história pode ocorrer o debate sobre outras ditaduras, que em diferentes épocas e também em diferentes locais e correntes ideológicas foram implantadas inicialmente com um propósito de promover segurança, melhorias para a população, porém após o estabelecimento no poder dos indivíduos ou indivíduo, ocorre a supressão de liberdades civis, políticas e religiosas e cria-se a nova elite que tentara a todo o custo e com todos os meios, inclusive ilícitos, manter-se no poder. Além disso, nas ditaduras documentadas, sem exceção, ocorreram perseguições, prisões ilegais e morte de opositores e de pessoas do povo sem qualquer vínculo político.

O historiador deve cumprir seu papel que, em consonância com Hobsbawm (2013), “é lembrar o que as pessoas esqueceram”. De igual modo ocorre ao docente de história, entretanto com a responsabilidade de ultrapassar as limitações cognitivas dos alunos e construir um entendimento histórico palatável nesse processo de ensino-aprendizagem. A educação histórica de indivíduos deve possibilitar a estes o entendimento do passado. Deve permitir, mobiliar a mente com o conhecimento da história como elemento indispensável para a formação de opinião do indivíduo. Habilitando-o em um ser crítico e atuante em face das realidades encontradas na sociedade. O Estado não pode encobrir a história ou dela utilizar-se como uma política para sua autoafirmação, a tortura dentro e fora do espaço político deve ser

apresentada por meio da discussão, encorajando os jovens a uma postura que permita a utilização da história como elemento integrante e fundamental para suas tomadas de decisão a um engajamento pela vida.

Capítulo 3

INDIVÍDUOS PESQUISADOS, RECURSO METODOLÓGICO E O QUE PENSAM OS SOLDADOS SOBRE A HISTÓRIA DA DITADURA MILITAR

O presente capítulo abordará acerca dos soldados como grupo de indivíduos pesquisados e como instrumentos de coleta de dados através da aplicação de questionário e realização de aula-oficina.

Foi realizada uma palestra inicial com a finalidade de explicar os motivos da pesquisa e a sua importância para o ensino de história. O grupo participante foi voluntário, bem como ressaltamos que foi realizada sem a necessidade de imposição ou um número mínimo de participantes. Dos 61 (sessenta e um) cidadãos incorporados como soldados, 41 (quarenta e um) foram voluntários para participar da pesquisa. Confessamos que o número nos surpreendeu positivamente, tendo em vista que essa atividade seria extracurricular.

Com a finalidade de conhecer quem são os indivíduos voluntários que iriam participar da pesquisa, torna-se necessário identificar algumas características que são particulares e peculiares. Independente da condição de serem soldados, primeiramente se constituem em jovens, devendo a análise desses sujeitos seguir os mesmos critérios, até por uma completa falta de literatura que permita a análise deles especificamente como soldados. Assim a ideia de jovens permeia nossa compreensão de soldados.

A incomum situação desses indivíduos pressupõe a necessidade de concepções particularizadas para jovem e juventude, de acordo com Pais (1993), Sposito & Carrano (2003) e Batista (2009). A ideia de jovem é constituída cultural e socialmente, podendo mudar de acordo com o cenário econômico, cultural, geográfico, histórico e social. Podemos assim inferir que há a compreensão de juventudes no plural e não somente uma juventude no singular. De acordo com Camacho (2004), percebe-se duas disposições: a primeira caracteriza-se por um conjunto social, composto por indivíduos próprios a certo período da vida; e uma segunda que orienta a reconhecer a juventude como uma construção social, diferenciada, distinguindo distintas juventudes culturalmente construídas, decorrentes de seu pertencimento a diferentes realidades, diferentes classes e/ou situações econômicas.

A juventude é uma construção histórica, uma vez que há a condição de verificar uma consciência de juventude, que traduz-se por conflitos e tensões que são originados de um sistema social vigente. Os soldados/jovens, nessa perspectiva de constante mudança, expressam uma inadequação a padrões de conduta, e são, por vezes, tachados de rebeldes,

visto que a condição de padrões rígidos e hierarquizados foge à aceitação do jovem, buscando elementos de construção identitária e novas expectativas.

O conceito de juventude também pode ser observado pelo viés sociológico, o que implica um percurso socializador para que os soldados/jovens possam incumbir-se do papel de indivíduo adulto dentro da sociedade, compreendendo uma faixa etária de 9 anos que vai dos 15 aos 24 anos, Strauber (2005).

A juventude necessita ser compreendida de forma perspectivada, isto é, na forma tridimensional, não como uma juventude, mas como várias ao mesmo tempo, ligadas e interligadas por condições geográficas, históricas, sociológicas, na sociedade a que pertencem.

De acordo com Sposito e Carrano (2003), o conceito de juventude assenta-se nas relações que os jovens possuem com seus grupos sociais, suas diferentes realidades de vida e com seu tempo, o que proporciona segurança e significado, e acarreta a permissão para o foco da leitura e conseqüente compreensão da realidade social onde está inserido.

A formação dos jovens incorporados como soldados ocorre em um ambiente anterior, a escola, local institucionalizado e reconhecido pela sociedade para que ocorra o processo de educação e socialização, habilitando o indivíduo à construção de uma perspectiva para o futuro, isto é, à inserção na sociedade e no mundo do trabalho.

Dentro dessa construção social, a escola é o local, de acordo Camacho (2004), onde os soldados/jovens constroem suas expectativas e ensaiam suas práticas. Em um primeiro momento poderia não ser observada a semelhança entre escola e os quartéis, entretanto penso que as semelhanças são muitas. No Exército os soldados/jovens aprendem diversos conteúdos, distribuídos em disciplinas que vão de história a armamento, munição, camuflagem, dentre outras. Podemos citar que a estada do jovem no interior de uma unidade militar, guardada as suas particularidades, aproxima-se muito da estada no interior da escola, uma vez que em ambos há hierarquia e disciplina e uma perspectiva do jovem com relação ao seu futuro. Ambos os espaços são institucionalmente aceitos e reconhecidos como ambientes dotados de possibilidade de conferir mudanças aos seus ingressantes.

Dentro dessa realidade observada, aferimos que olhar para o jovem escolarizado e o jovem selecionado para o serviço militar configuram a possibilidade de um mesmo olhar para a construção de pesquisa. Há de se considerar de que local este jovem veio, que conhecimento o acompanha, que experiências carrega de seus outros grupos de interação e interesse, laços familiares, enfim, que jovem único e singular é este.

Partindo da premissa da singularidade dos soldados, idealizei um questionário inicial

para ser aplicado, a fim de verificar o conhecimento que os soldados incorporados possuíam sobre ditaduras no Brasil. Assim necessitava averiguar o conhecimento que eles carregavam consigo. Como consta nos questionários de teste, alguns alegaram não possuir conhecimento sobre a ditadura e menos ainda de haver mais de uma.

Isso nos levou a reformular os mecanismos para a coleta de dados sobre como os soldados se relacionavam com a história e se compreendiam que poderia haver um uso prático para ela.

Essa dinâmica que cerca e impõe sua força pela tradição – professores que ensinam e alunos vazios aprendem - provoca o distanciamento dos soldados/jovens, pois quando se encontra aprendendo um novo conhecimento e tenta de alguma forma relacioná-lo com o conhecimento prévio, antes da escola, antes da sala de aula, resulta-se em dois pontos: ou aprende e assimila o conhecimento, ou considera desinteressante e descarta o conhecimento como inútil. Desta forma, segundo Rösen (2003), caso o conhecimento não possua valor de significado para o jovem, o saber não alcançará de forma adequada o objetivo de internalizar-se, o que implicará não apropriar-se do conhecimento como sendo seu.

Utilizando-me do aporte teórico de autores que têm concentrado seus esforços na compreensão da cognição histórica, minha pesquisa estendeu-se ao pensamento histórico dos jovens incorporados como soldados no 6ª Grupo de Artilharia de Campanha em Rio Grande/RS, estes formalmente escolarizados.

Como medida inicial, efetuei uma pesquisa bibliográfica reunindo autores que lidam com o tema, como Peter Lee (2001; 2005), Rosalyn Ashby (2003; 2006) e Isabel Barca (2000; 2001), uma vez que desenvolvem pesquisas que tratam de jovens e sua relação com a cognição histórica. Todos esses pesquisadores se ocupam com a investigação do arcabouço cognitivo contido nas narrativas, historiográficas, uma vez que concebem artigos e produções técnicas onde abordam a capacidade dos jovens de serem capazes de estabelecerem distinções entre as diversas manifestações acerca do passado, utilizando bases e fontes em que se sustentam: “se partirmos dos conhecimentos fornecidos pela pesquisa em cognição histórica sobre as ideias dos alunos, podemos concluir que crianças e adolescentes de países diferentes operam com argumentos mais ou menos sofisticados em relação à natureza da História.” (BARCA, 2001, p.77).

Cabe destacar que as propostas de Educação Histórica fundamentam-se em metodologias de ensino/aprendizagem que pretendem favorecer a competência histórica e sugerir a aprendizagem dos indivíduos quanto à leitura e seleção em diversas fontes históricas, a compreensão de diferentes tempos e espaços históricos, o confronto de fontes nas

mensagens, intenções e validade, bem como apresentar novas questões ou novas hipóteses para estudo. Esses procedimentos são indicados por Lee (2005) e fornecem argumentos para a investigação em âmbito escolar, que guardadas as particularidades, assemelham-se às instalações militares. Nesse percurso, em Portugal, Isabel Barca (2000) investiga adolescentes portugueses, tentando estabelecer como percebem a provisoriedade da explicação histórica.

Na mesma direção, investigações acadêmicas foram desenvolvidas na década de 1980 e procuraram entender, a partir de teorias linguísticas, psicológicas e pedagógicas, como acontece a compreensão histórica pelos alunos. Pesquisadores como (BECK apud BARCA, 2000), que estudou as relações entre as dificuldades de compreensão e dos conhecimentos prévios dos alunos nos Estados Unidos; (LEVSTIK apud BARCA, 2000), que investigou a importância da construção da narrativa histórica, e Lee (2005), que estudou a compreensão do discurso histórico pelos alunos ingleses, buscam constatar a relatividade dos saberes históricos, seus princípios e modos de produção de conhecimento, principalmente no que se refere ao princípio da causalidade.

Os autores chegaram a algumas conclusões a partir da construção de níveis explicativos, aplicados para a análise das respostas dos alunos. Esses níveis constataram a compreensão dos alunos no que se refere aos conteúdos substantivos da História. Com os resultados obtidos nas pesquisas, os estudiosos propuseram estratégias de aprendizagem para os alunos. A pesquisadora Isabel Barca relata que a aprendizagem se processa em contextos concretos, nos quais os indivíduos usam suas experiências para dar sentido a um passado que não conhecem, e que existem muitos fatores que levam ao conhecimento, em que as ideias dos alunos de 7 a 14 anos apresentam uma progressão lógica. Segundo Barca, ela é uma expressão criada no domínio da pesquisa em cognição histórica que pressupõe uma evolução do pensamento histórico dos indivíduos desde as ideias simplistas até padrões mais sofisticados. Essa proposta assume-se como não piagetiana, no sentido em que tal evolução não implica um desenvolvimento por idades (BARCA, 2000, p.15).

Observando que é possível utilizar uma metodologia sistemática para analisar o desempenho dos alunos Barca (2000), realizei uma investigação sistemática com os soldados no interior do Exército Brasileiro, analisando questionários aplicados aos soldados (sujeitos escolarizados), os quais tiveram a oportunidade de registrar suas ideias sobre a Ditadura Militar Brasileira, assumindo como premissa o modo como se relacionam com tal conhecimento, a partir de suas experiências individuais e de suas experiências sociais.

3.1 PRIMEIRAS REFLEXÕES

Com a finalidade de situar o avanço da pesquisa, farei uma descrição dos passos do estudo realizado com os soldados no 6º Grupo de Artilharia de Campanha, assim como os procedimentos de investigação, apresentando a análise dos instrumentos e as considerações para as investigações.

Para viabilizar a pesquisa, efetuei um estudo exploratório com os soldados incorporados no ano de 2014, realizando um estudo inicial na 2ª Bateria de Obuses do 6º Grupo de Artilharia de Campanha, com a finalidade de verificar o modo mais adequado para coleta de dados a fim de alcançar um efetivo resultado mensurável e válido para a minha pesquisa.

Para o estudo principal, em 2015, selecionei voluntários dentre os soldados incorporados, todos da 2ª Bateria de Obuses do 6º Grupo de Artilharia de Campanha, e dentre os 61 soldados, 41 foram voluntários.

Tendo como meta a investigação das ideias dos soldados sobre como entendem o conceito histórico “Ditadura Militar Brasileira” presente em programas curriculares escolares e que permeia a memória social da País, e se de alguma forma o conhecimento sobre a ditadura militar havia influenciado na escolha de servir como militar ou não. Destaco que foi muito importante para a minha pesquisa optar por trabalhar com soldados voluntários, independente de serem voluntários para o serviço militar, mas voluntários para a pesquisa, para que se pudessem obter dados que revelassem ou não o indivíduo como um agente de "sua formação com ideias prévias e experiências diversas". (SCHMIDT; GARCIA, 2006, p.23).

3.2 APRESENTAÇÃO INICIAL DOS INDIVIDUOS PESQUISADOS

Para a investigação, observei algumas das condicionantes presentes no grupo de pesquisa, tais como: o perfil socioeconômico, nível de escolaridade dos soldados dentre outros. Dos 41 (quarenta e um) soldados voluntários para a pesquisa, 28 (vinte e oito) foram voluntários para o serviço militar e os 13 (treze) restantes não o foram.

De acordo com o quadro abaixo, apresentamos a distribuição do grau de instrução escolar dos soldados incorporados voluntários para a pesquisa:

| Formação do Soldado | |
|-------------------------------|----|
| Ensino fundamental incompleto | 9 |
| Ensino fundamental completo | 5 |
| Ensino Médio incompleto | 11 |
| Ensino Médio completo | 14 |
| Ensino superior incompleto | 2 |
| Ensino superior completo | 0 |

Fonte: Autor (2015)

As discussões sobre o ensino, na última década, têm figurado como questão relevante à compreensão e entendimento de aula, apresentando-se como um espaço imaterial, contudo tradicionalmente escolar, mas que está para além da sala de aula. Segundo (PENIM apud SCHMIDT; GARCIA, 2006, p.9), utiliza-se "aula como espaço de conhecimento", que indica novas possibilidades de compreensão do ensinar e do aprender e dos papéis dos indivíduos presentes nessa relação entre alunos e seus professores.

Assim como os alunos vão para as escolas com determinados conhecimentos, os soldados trazem para o interior do Exército, dos seus espaços de ação, fora do ambiente militar, ideias construídas nas e pelas suas relações sociais com outros sujeitos, as quais deveriam ser levadas em conta na escola e nas relações de ensino/aprendizagem para aproximar a cultura militar da cultura própria do jovem. Suas experiências sociais, ao serem consideradas em instrução, podem trazer a compreensão de conteúdos que, de início, não têm significado e para os quais as estratégias utilizadas para apresentação do conhecimento, não raro, deixam de promover sentido.

Com base nessas reflexões é que me permiti observar não um indivíduo, mas vários. São jovens entre 18 e 20 anos, todos oriundos da rede pública de ensino, nascidos na cidade de Rio Grande/RS e São José do Norte/RS, com rendas familiares distribuídas de 1 (um) a 10 (dez) salários-mínimos, conforme quadro abaixo:

| Renda familiar | |
|-----------------------------|----|
| 1 a 2 salários-mínimos | 15 |
| 3 a 4 salários-mínimos | 19 |
| Mais de 5 salários-mínimos | 6 |
| Mais de 10 salários-mínimos | 1 |

Fonte: Autor (2015)

Como podemos observar pelo quadro acima referente ao poder aquisitivo das famílias, a distribuição configura um retrato da sociedade. A família do soldado 506 recebe mais de 10 (dez) salários-mínimos. O pai é empresário na cidade de Rio Grande/RS, e sua opção para servir as forças armadas deriva do fato de o pai ter sido militar. Hoje o soldado 506 está na Academia Militar das Agulhas Negras – AMAN para se tornar Oficial do Exército.

Os estabelecimentos de ensino onde os soldados realizaram suas formações estão localizados nas Cidades de Rio Grande/RS, São José do Norte/RS e Santa Vitória do Palmar/RS. Com exceção dele, que foi o único a ter estudado em escola particular, os demais estudaram na rede pública de ensino.

Ao contextualizar a condição socioeconômica e situar o ambiente escolar a que os soldados tiveram acesso, é admissível refletir sobre a vida deles os quais, segundo Dubet, seguem modelos de consumo cultural que são os mesmos para todos os jovens, além do pertencimento social. Contudo possuem uma vida dividida porque sua "cultura adolescente" (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p.258) não é vivida da mesma maneira, mas segundo sua posição social.

Dubet (1997) compreende que os alunos de escolas de classe alta e seus pais elegem a escola correspondente aos seus padrões culturais, com a inserção de aulas complementares às do currículo tradicional que propiciem estudarem música, práticas de esporte e dança, entre outras, em horários alternativos, conforme constata na EP (DUBET; MARTUCCELLI, 1997).

Para os jovens soldados das classes baixas, as atividades fora do ambiente escolar são de sua necessidade: praticam o que têm condições, pois o controle sobre sua vida é extremamente limitado. Desta forma faz com que o jovem pense na escola e nas atividades a serem desenvolvidas nesse espaço como uma forma de controle, visto que nem sempre as atividades podem ser "escolhidas" pelo aluno. Há um controle sobre essas atividades e os momentos em que podem ser utilizadas/realizadas. O jovem procura escapar desse controle pela não aceitação de práticas escolares que não façam sentido para ele. Em função da fuga do jovem é que Dubet afirma ser importante apresentar estratégias de ensino que permitam a interação mais efetiva do indivíduo nas aulas, uma tolerância para que este tenha condições, a partir de suas ideias, de empreender pela busca de novos conhecimentos (DUBET; MARTUCCELLI, 1997).

3.3 CONSTRUINDO FONTES: INVESTIGAÇÃO ATRAVÉS DE QUESTIONÁRIO

Em 2014 realizei um evento-teste com questionário para os soldados, os quais forneceram subsídios para chegarmos ao questionário que seria aplicado aos soldados de 2015 (apêndices Anexos 1 e 2). As questões propostas para investigação por intermédio dos questionários permitiram verificar de forma mensurável se as informações oferecidas para o estudo estavam adequadas à minha busca ou se seria necessário reformular algumas questões, além de servirem para formular as hipóteses de pesquisa do estudo principal. Os indivíduos voluntários a participarem do evento-teste não são os mesmos do estudo principal, no entanto os procedimentos adotados serviram para nortear de forma adequada nossa pesquisa no momento necessário da coleta de dados para a resposta às indagações.

O jovem faz uso do conhecimento histórico após o processo de escolarização, utilizando o conhecimento histórico como referência para as relações que eles estabelecem com a prática de vida?

Qual evidência de orientação do passado surge das narrativas dos soldados?

Tendo como destaque os soldados, em função da sua escolarização, e considerando as experiências de investigação e a aplicação de questionários que o evento-teste proporcionou, segui com a pesquisa e reelaborei os instrumentos de investigação a partir da análise dos instrumentos.

No questionário do estudo principal formulado para os alunos foram acrescentadas questões socioeconômicas; com relação à perspectiva dos jovens diante do processo de aprendizagem, idealizamos o questionário com a finalidade de responder aos nossos questionamentos.

3.4 FORMAÇÃO DO SOLDADO EM ORGANIZAÇÃO MILITAR

De acordo com (HOBSBAWM 2014, P.7), “muitas vezes, “tradições” que parecem ou são consideradas antigas, são bastante recentes, quando não são inventadas”. Com a oportuna explicação de Hobsbawm (2014) é que iniciamos nosso percurso para apresentar a tradição militar do Exército Brasileiro enquanto instituição que propõe como marco para sua origem o ano de 1648, no dia 19 de abril, nos campos dos Guararapes, Estado de Pernambuco. Porém essa tradição, segundo Celso Castro, é mais recente:

Desde o fim do regime militar, os militares perderam significativa força política no Brasil. Principalmente a partir de 1990, as relações entre Forças Armadas, sociedade e Estado no Brasil alteraram-se em favor do enquadramento militar à nascente democracia brasileira. (...) é fato que o conjunto de elementos simbólicos que tem caracterizado o Exército por muitas décadas sofreu importantes modificações. - a da vitória sobre a Intentona e a lembrança da “Revolução” de 31 de março de 1964 – entraram em declínio, tendendo a desaparecer. Outra estava por nascer.

Em 1994, por iniciativa do ministro do Exército, general Zenildo, foi criado o Dia do Exército, data de realização da 1ª Batalha dos Guararapes (19 de abril de 1648). (CASTRO, 2002, p.68)

O mito fundador do Exército, a guerra dos Guararapes, foi a luta contra holandeses, na qual negros, cafuzos, índios, caboclos, brancos e mulatos livres e escravizados foram vitimados no confronto. Desta forma o Exército Brasileiro propõe sua origem a data de 19 de abril de 1648, construindo-se assim uma “tradição inventada”.

No ano de 1908 foi instituída por lei a obrigatoriedade do Serviço Militar. No entanto, o novo sistema só foi consumado após a contribuição do entusiasta pelo serviço militar, o jornalista Olavo Brás Martins dos Guimarães Bilac - reverenciado pelo Exército como Patrono do Serviço Militar. O jornalista Olavo Bilac realizou uma campanha de conscientização sobre o serviço militar.

De acordo com (KUHLMANN 2001, p. 55), a lei determinava que o recrutamento fosse realizado mediante sorteio a partir de 1916. A forma de sorteio manteve-se em vigor até 1945, momento em que foi implantado um novo modelo — o recrutamento na forma de convocação geral por classe, em vigor até os dias de hoje. Os jovens que completam 18 anos dirigem-se a uma junta de serviço militar para alistarem-se, passando pelo processo de triagem até serem selecionados para servir ou serem dispensados do serviço.

A arquitetura militar em tempo de paz idealizada para defesa do Brasil consiste de um núcleo de Forças Armadas permanentes, com um efetivo limitado e determinado anualmente, mas que em caso de uma ameaça é capaz de expandir-se com a mobilização de reservas. É uma alternativa econômica e que busca viabilizar a harmonia da existência de efetivos oriundos do Serviço Militar Obrigatório com os demais militares dos efetivos profissionais, oriundos de concurso público, compondo desta forma as diversas organizações no Exército Brasileiro.

Assim, as Forças Armadas são formadas pelo Serviço Militar Obrigatório e o chamado “Exército Profissional”, formado somente por voluntários. O ingresso nas Forças Armadas varia muito de acordo com cada país, e muitos adotam o serviço militar obrigatório, embora não exista uma regra geral, indo de acordo com cada cultura e fatores históricos. De 143 países com forças estruturadas, 83 adotam o serviço militar obrigatório, entre eles Alemanha, Itália, Suécia, Suíça, Israel, Bélgica, Cuba, Rússia, China, e as duas Coreias, todos entendendo-o como um dever de cidadania.

O Serviço Militar encontra-se previsto no artigo 143 da Constituição Federal do Brasil, na Lei nº 4.375, de 17 de agosto de 1964, Lei do Serviço Militar e no Regulamento da Lei do Serviço Militar, Decreto-Lei n.º 289 de 14 de novembro de 2000, os quais fixam as normas, os procedimentos, os direitos e os deveres de todos os cidadãos brasileiros. Entre os 18 e 45 anos de idade, todos estão sujeitos às obrigações militares.

No ano em que completa 18 anos, o cidadão brasileiro deve comparecer a uma Junta de Serviço Militar para efetuar seu alistamento, quando receberá o Certificado de Alistamento Militar (CAM). Após o cumprimento do alistamento ocorre uma Seleção realizada pela comissão de Seleção (CS) e, caso o cidadão possa ser empregado em uma organização militar, haverá a designação do selecionado para o comparecimento a uma Organização Militar, local onde o cidadão será entrevistado. O alistamento é obrigatório, mas como o Brasil gera um excedente de soldados jovens, muitos voluntários acabam não tendo a oportunidade de servir.

Uma das formas de prestar o serviço militar é por meio do ingresso em uma Organização Militar Ativa (OMA) – pouco conhecido pela sociedade que, sob a imagem do Exército Brasileiro, existe um grande quantidade de especializações desempenhadas por cada integrante da Força Terrestre, abrangendo as mais diferentes áreas de atividade e que acaba por ordenar a carreira militar desses indivíduos. A divisão macro dessas especializações é definida pela Arma, Quadro ou Serviço a que pertence um militar do Exército. Assim as Armas englobam os militares que são denominados combatentes, ou seja, militares ligados à atividade-fim da profissão. Os Quadros reúnem os militares que, de origem diferente, agrupam-se dentro desses quadros com uma finalidade geral própria de apoio. E, por fim, há os chamados Serviços que, como o termo identifica, têm uma atividade de apoio mais bem definida, usualmente de cunho logístico.

As Armas dividem-se em dois grupos: as Armas-Base (Infantaria e Cavalaria) e as Armas de Apoio ao Combate (Artilharia, Engenharia e Comunicações). Os Quadros principais são: o Quadro de Engenheiros Militares, O Quadro de Material Bélico e o mais recente Quadro Complementar de Oficiais. Existem da mesma forma os Serviços de Intendência e de Saúde (médicos, dentistas e farmacêuticos).

3.4.1 A INSTRUÇÃO MILITAR DO SOLDADO

Ao ingressar em uma OMA, o jovem - denominado “recruta”, embora sua designação técnica seja “soldado do efetivo variável” - aprende técnicas que o habilitam a utilizar o material militar posto à sua disposição.

A formação do soldado divide-se em duas fases: 1ª fase - a formação do combatente básico, onde, como o nome diz, o soldado aprenderá as técnicas para formação geral de um combatente; 2ª fase - a formação específica dentro de sua qualificação militar, ou seja, é encaminhado para aprender as especificidades de uma Arma, Quadro, ou Serviço, com a finalidade de desempenhar as funções atinentes a sua formação.

Junto com a formação técnica do soldado há a promoção para o aprendizado e internalização de valores como solidariedade, confiança, entusiasmo, determinação e perseverança, que lhe permitirão ser visto como um “bom” soldado.

A formação do soldado combatente individual básico é regida pela Portaria nº 001- Comando de Operações Terrestres (COTER), de 21 de fevereiro de 2013, EB: 64322.001707/2013-14, que aprova o Programa-Padrão de Instrução Individual Básica (EB70-PP-11.011), 1ª Edição, 2013.

O objetivo da portaria é normatizar a formação do soldado e permitir um padrão de formação em todas as unidades do Exército Brasileiro, e seus objetivos gerais e parciais são:

a. Objetivos Gerais

- 1) preparar o soldado para iniciar a instrução em qualquer qualificação militar;
- 2) formar o reservista de 2ª Categoria, também chamado “Combatente Básico”; e
- 3) desenvolver os valores morais e éticos dos instruídos.

b. Objetivos Parciais

- 1) ambientar o Soldado à vida militar;

- 2) iniciar a formação do carácter militar do Soldado;
 - 3) iniciar a criação de hábitos adequados à vida militar;
 - 4) obter padrões de procedimentos adequados à vida militar;
 - 5) adquirir conhecimentos básicos indispensáveis ao soldado;
 - 6) obter reflexos na execução de técnicas e táticas individuais de combate;
 - 7) desenvolver habilitações técnicas necessárias ao soldado;
 - 8) obter padrões adequados de ordem unida; e
 - 9) iniciar o desenvolvimento da capacidade física do Soldado.
- (Port n° 001 – COTER, 21 Fev 13, P. 1-10)

As matérias que compõem o currículo de formação do soldado, combatente individual básico, encontram-se no Programa Padrão de Instrução Individual Básica, 1ª edição de 2013, p. 4-1 que são:

1. Armamento, Munição e Tiro
2. Boas maneiras e conduta militar
3. Camuflagem
4. Comunicações
5. Conduta em combate
6. Conhecimentos diversos
7. Defesa AA e AC
8. Defesa do quartelamento
9. *Educação moral e cívica*
10. Fardamento
11. Fortificação
12. Hierarquia e disciplina militar
13. Higiene e primeiros socorros
14. Inteligência e contrainteligência militar
15. Instrução de pronto operacional
16. Justiça e disciplina
17. Lutas
18. Marchas e estacionamentos
19. Ordem unida
20. Observação e orientação
21. Prevenção de acidentes
22. Prevenção e combate a incêndio
23. Serviços internos e externos
24. Técnicas especiais
25. Treinamento físico militar
26. Utilização do terreno

Das matérias que pertencem ao currículo para a formação do soldado, a que cumpre a finalidade do objeto de pesquisa da presente pesquisa encontra-se inserida na educação moral e cívica. A Educação Moral e Cívica encontra-se dividida em dois itens e seis subitens dispostos a seguir:

1. Objetivos Individuais de Instrução (OII)

| Tarefa | Condição | Padrão Mínimo |
|--|--|---|
| Identificar os Símbolos Nacionais e seus significados. | Serão apresentados os Símbolos Nacionais e formuladas perguntas aos Soldados. | O militar deverá identificar e saber o significado dos símbolos apresentados. |
| Citar os principais dados biográficos do Patrono do Exército e da Arma (Quadro/ Serviço). | Apresentado um resumo dos dados do Duque de Caxias e do (s) Patrono (s) ligado (s) à(s) OM, serão formuladas perguntas aos Soldados. | O militar deverá responder acertadamente à maior parte das perguntas. |
| Identificar a atuação do EB na formação da nacionalidade e nos fatos marcantes da vida brasileira. | Apresentada a atuação do Exército Brasileiro na formação da nacionalidade e nos fatos marcantes da vida brasileira. | O militar deverá responder, corretamente, à maior parte das perguntas. |
| Descrever as características da sociedade brasileira. | Apresentadas as características da sociedade brasileira | O militar deverá saber descrever as características da sociedade brasileira com ênfase na multiplicidade racial, no predomínio da lei, no respeito à vida, à busca da integração nacional e do aprimoramento da democracia. |
| Identificar os princípios fundamentais da Constituição Federal (CF). | A descrição deve ser feita na sequência ou ao final da instrução sobre o assunto. | A identificação deve conter as ideias constantes do Art 1º/ CF e a destinação constitucional das Forças Armadas. |
| Cantar as canções militares. | O canto deverá ser realizado, quando possível, com auxílio de regente e com música. | O militar deverá cantar corretamente as canções militares |

(Programa padrão de instrução 1ª Ed. 2013, P. 6-21/22)

a. Orientação para interpretação

| Sugestões para objetivos intermediários | Assuntos |
|---|---|
| - Definir Pátria. - Identificar as Instituições Nacionais e o Exército Brasileiro em seu contexto. - Conhecer os Símbolos Nacionais, com ênfase para o Hino e a Bandeira. | 1. Pátria, Instituições e tradições nacionais: a. conceitos; e b. principais fatos históricos relacionados. 2. Símbolos Nacionais a. significado; e b. importância para o cultivo do patriotismo. |
| - Citar o nome do Patrono do Exército e dos Patronos ligados à OM. - Demonstrar as razões para a escolha desses Oficiais como Patronos. | 3. Patrono do Exército e da Arma/ Quadro/ Serviço: a. nome e títulos; e b. principais dados biográficos. |

| Sugestões para objetivos intermediários | Assuntos |
|---|--|
| <p>- A formação do Exército Brasileiro.</p> <p>- Atuação do Exército em fatos marcantes da vida brasileira:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Guararapes. 2. Independência. 3. Proclamação da República. 4. Guerras externas e internas 5. Intentona Comunista. 6. 2ª Guerra Mundial. 7. Movimento Democrático de março de 1964. (GRIFO NOSSO) 8. Contraguerrilha urbana e rural. 9. História do Exército Brasileiro. 10. Participação em Operações de Manutenção da Paz, sob a égide da ONU e de outros organismos internacionais: 11. FAIBRAS, SUEZ, COBRAMOZ, MOMEPE, UNTAET, MINUSTAH e outras. | <p>4. O Exército e a Nação Brasileira.</p> |
| <p>- Citar os componentes étnicos da sociedade brasileira.</p> <p>- Citar os tipos de instituições existentes na sociedade brasileira, exemplificando em termos locais.</p> <p>- Citar a(s) atividade(s) econômica(s) predominante(s) na respectiva região.</p> | <p>5. Formação da nacionalidade brasileira:</p> <p>6. Os tipos de instituições nacionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Família; - Escola; - Igreja(s); e - Forças Armadas. <p>7. Ocupação do território brasileiro. Evolução econômica do País, com ênfase para a respectiva região.</p> |
| <p>- Citar os fundamentos do Brasil como Estado democrático de direito.</p> <p>- Citar os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil.</p> <p>- Citar a destinação constitucional do EB.</p> | <p>8. Título I e Cap II do Título V da Constituição Federal.</p> |
| <p>- Identificar as principais canções militares.</p> <p>- Cantar corretamente as canções militares.</p> | <p>11. Canto de Canção.</p> |

(Programa padrão de instrução 1ª Ed. 2013, P. 6-21/22)

Voltamos a apresentar algumas questões norteadoras: Os soldados/jovens utilizam a história para guiar suas vidas, em específico o período referente ao denominado pelos historiadores da atualidade como ditadura militar? Esta história ensinada nas escolas contribui para que os soldados/jovens incorporados como soldados alimentem alguma aversão para com o serviço militar ou o Exército Brasileiro?

Desta forma procuramos realizar a pesquisa que permitisse auferir ao final uma possibilidade de compreensão sobre tal fato.

3.5 A OBSERVAÇÃO

Como recurso de pesquisa realizei a observação nas atividades de instrução dos soldados a fim de familiarizar com o grupo focal de estudo. Meu objetivo era me aproximar, com a finalidade de não obter as respostas mecânicas ou mesmo falsas, o que inviabilizaria a pesquisa. Com a observação seguiram-se as entrevistas com a finalidade de conhecer em detalhes onde residiam os soldados, qual a formação dos pais, onde haviam estudado, o que lembravam das aulas de história. Tudo com a finalidade de que quando chegasse o momento de aplicar os questionários, não houvesse problemas nem falta de confiança.

3.6 O QUESTIONÁRIO PARA OS SOLDADOS

Foi elaborado um questionário contendo vinte e nove questões sobre o ensino de história e o conceito Ditadura Militar Brasileira, sendo três interrogativas e uma a ser completada.

A primeira questão: O senhor foi voluntário para servir ao Brasil no Exército Brasileiro como soldado? Dos 61 soldados incorporados, 41 aceitaram participar do projeto. Destes 41 (quarenta e um) soldados, 28 foram voluntários para o serviço militar, e 13, não voluntários.

A segunda questão era referente à escolarização do soldado, conforme quadro abaixo:

| Pesquisa social: a Formação do Soldado | |
|--|----|
| Ensino fundamental incompleto | 9 |
| Ensino fundamental completo | 5 |
| Ensino Médio incompleto | 11 |
| Ensino Médio completo | 14 |
| Ensino superior incompleto | 2 |
| Ensino superior completo | 0 |

Fonte: Autor (2015)

A terceira questão investigou a renda familiar dos soldados:

| |
|-----------------------------------|
| Pesquisa social: a Renda familiar |
|-----------------------------------|

| | |
|-----------------------------|----|
| 1 a 2 salários-mínimos | 15 |
| 3 a 4 salários-mínimos | 19 |
| Mais de 5 salários-mínimos | 6 |
| Mais de 10 salários-mínimos | 1 |

Fonte: Autor (2015)

A quarta questão versa sobre a percepção sobre as aulas de história: com relação ao ensino de história, qual a avaliação sobre a narrativa do professor de história na escola:

| Sobre a fala dos professores | |
|-------------------------------------|----|
| O professor sempre fala a verdade | 17 |
| O professor às vezes fala a verdade | 24 |
| O professor não fala a verdade | 0 |

Fonte: Autor (2015)

Com relação à quinta questão, todos observaram a história como sendo importante para a vida.

Na sexta questão solicitamos que os jovens, dentre os itens oferecidos, apresentassem em sua concepção qual o elemento mais importante para o ensino de história:

| Elemento de mais importância para o ensino de história I | |
|--|----|
| Professor | 20 |
| Livro didático | 12 |
| Família | 1 |
| Jornais e revistas | 6 |
| Jogos de computador | 2 |
| Filmes | 0 |
| Livros de romance | 0 |

Fonte: Autor (2015)

Como podemos observar pelas respostas, na compreensão dos indivíduos pesquisados é legado ao professor e ao livro didático uma relevância acerca do ensino de história, podendo ser verificado que ao professor cabe a responsabilidade. O item “aluno como responsável” foi deixado de fora do questionário para que pudesse ser trabalhado em momento oportuno. A partir disso, foi explicado aos soldados que, ao atribuírem seu aprendizado ao professor ou a outro elemento, estariam entregando a oportunidade de realizarem-se como indivíduos

responsáveis pela sua cognição, devendo ser atribuído ao docente apenas a função de agente facilitador do conhecimento e não mais o portador do conhecimento. Os soldados passaram a ter uma visão proativa de suas atividades enquanto discentes. Foi apresentado um novo questionário contendo a questão acima e inserido o item aluno. O resultado foi:

| Elemento de mais importância para o ensino de história II | |
|---|----|
| Professor | 10 |
| Livro didático | 3 |
| Família | 0 |
| Jornais e revistas | 1 |
| Jogos de computador | 2 |
| Filmes | 0 |
| Livros de romance | 0 |
| Aluno | 26 |

Fonte: Autor (2015)

Apesar do evento-teste ter ocorrido sem problemas quanto à aplicação em 2014, a sétima questão trouxe muita preocupação quando aplicada no efetivo de 2015, pois era apenas uma questão de verificação simples para apontar se os soldados traziam na memória a ideia de outra ditadura no Brasil, e ficou evidente com as respostas que:

| Quantas ditaduras houve no Brasil | |
|-----------------------------------|----|
| 1 – uma Ditadura | 35 |
| 2 – duas Ditaduras | 4 |
| Mais Ditaduras | 2 |

Fonte: Autor (2015)

Em função desta resposta, idealizamos a necessidade da intervenção, que abordaremos posteriormente, mas que se configura como a oportunidade de utilização de uma aula padrão, com a finalidade de permitir alcançar os objetivos de coleta de narrativas, sendo distintas das apresentadas neste momento inicial.

A oitava questão é de controle; assim solicitamos que marcassem qual o nome dado ao período histórico de 1964 a 1984:

| | |
|--|----|
| De acordo com os livros de História, o período de 1964 à 1985 é conhecido como | |
| Governo Militar | 2 |
| Ditadura Militar | 36 |
| Revolução democrática Militar | 0 |
| Golpe Militar | 3 |

Fonte: Autor (2015)

Com a finalidade de observar a compreensão de ditadura, inseri a nona questão, indagando se compreendiam o conceito de Democracia. Nove responderam que não, e os outros 32 responderam que sim.

Na décima questão foi solicitado que respondessem o que entendiam por democracia, e listamos abaixo as respostas mais significativas:

- o Sd 502 respondeu que existe o direito de escolha;
- o Sd 504 respondeu que é liberdade e o direito de escolha de nossos governantes;
- o Sd 506 respondeu que Democracia é *onde* se tem regras, direito; e escolha é quando a moça opinião conta. Podemos fazer a escola do governo;
- o Sd 507 respondeu que é a força do povo para reivindicar mudanças;
- o Sd 513 respondeu que é quando a decisão de um País não ocorre apenas pela vontade de uma pessoa, mas pelo voto;
- o Sd 514 respondeu que: é o poder de escolher;
- o Sd 515 respondeu que: democracia se define no ato de poder escolha de livre espontânea vontade o que é de sua escolha;
- o Sd 516 respondeu que Democracia é quando a pessoa tem o direito de opinar, tem como fazer a escolha desejada sem ninguém interferindo;
- o Sd 518 respondeu que Democracia é ter uma opinião ou uma escolha e poder decidir;
- o Sd 521 respondeu que é ter poder de escolha, é poder ter opção de escolha, ter opinião e poder expressá-la;
- o Sd 523 respondeu que Democracia é a liberdade de expressão que um indivíduo tem, e essa liberdade é respeitada pelos demais independente da opinião individual.
- o Sd 525 respondeu que é poder de escolha;
- o Sd 526 respondeu que é o poder individual de escolha;
- o Sd 527 respondeu que é a expressão de liberdade de escolha, o povo elege um líder;
- o Sd 528 respondeu que é o direito e o dever de fazer escolhas *pela qual nos fez ter*

liberdade;

É possível observar que nem todos responderam à questão, e dos 41 (quarenta e um), apenas 16 (dezesesseis) responderam. Nós apresentamos algumas concepções externadas pelos soldados, e após a devida análise observamos que as ideias presentes são: direito de escolha, liberdade de escolha, possibilidade de escolha. Para os soldados, a democracia se relaciona com a possibilidade de escolha.

Isso nos conduz à décima primeira questão apresentada aos soldados, onde questiono a compreensão sobre a seleção para o serviço militar como sendo democrática, e as respostas são:

| A seleção para o serviço militar é democrática | |
|--|----|
| Sim | 10 |
| Não | 31 |

Fonte: Autor (2015)

Fica notório na compreensão de mais de $\frac{3}{4}$ dos participantes que entendem a seleção para o serviço militar como não sendo democrática.

A décima segunda questão solicitava que os soldados justificassem sua resposta. Após a análise, a ideia central residia sobre não haver poder de escolha. Apenas 2 disseram ser democrático.

A décima terceira questão solicitava que os soldados respondessem se consideram o Exército como uma instituição democrática:

| O Exército Brasileiro é uma instituição democrática | |
|---|----|
| Sim | 4 |
| Não | 37 |

Fonte: Autor (2015)

Na décima quarta solicitei que justificassem a resposta anterior, e a ideia central da resposta é que no Exército não há poder de escolha por parte dos soldados. Eles não podem escolher nada.

Como se trata de uma pesquisa de caráter longitudinal, um segundo questionário, com as mesmas questões formuladas no primeiro, foi aplicado aos soldados ao final dos procedimentos de instrução sobre o conceito pesquisado. A ideia era estabelecer aproximações e distanciamentos entre as respostas apresentadas quando da primeira aplicação para a segunda aplicação do questionário e analisar as ideias dos soldados sobre os

conhecimentos históricos, estabelecendo semelhanças e diferenças à luz de categorias de análise.

As questões do questionário dos soldados, no seu conjunto auxiliaram a formar o quadro dos conhecimentos prévios que eles possuíam sobre o conceito Ditadura Militar Brasileira.

O segundo questionário, Conhecimentos pós-instrução sobre a Ditadura Militar Brasileira (1964-1984), aplicado posteriormente, serviu de base para a análise comparativa e procurou mostrar as diferenças entre os conhecimentos prévios dos soldados e as apropriações realizadas por eles após a intervenção.

Para analisar as respostas dos soldados, recorri ao aporte teórico presente em Lee (2003), que utilizou categorias analíticas para averiguar o pensamento dos jovens ingleses, na tentativa de entender como ocorre a progressão das ideias dos jovens no conhecimento histórico.

Peter Lee (2003) idealizou suas categorias em sete níveis de progressão das ideias históricas, e cada qual classifica o pensamento dos indivíduos de acordo com o quadro abaixo:

| Categoria de Peter Lee | | |
|------------------------|--|--|
| Níveis | Tipo | Explicação |
| 1 | Tarefa explicativa não alcançada | As respostas obtidas por meio de explicações das mesmas ideias de diferentes formas ou reforçadas, ou seja, as pessoas fizeram o que fizeram e pensaram o que pensaram. |
| 2 | Confusão | Há o reconhecimento de que as questões necessitam de uma explicação nas ações, instituições e práticas do passado que não fazem sentido. |
| 3 | Explicação através da assimilação e déficit | Os sujeitos históricos no passado são vistos como mulheres e homens da atualidade, mas com "trajes mais elegantes", sendo possível reconhecer as ações e práticas do passado. Quando o jovem não consegue converter as práticas complexas em algo que seja reconhecidamente moderno, suas respostas são insuficientes. |
| 4 | Explicação por meio de papéis e/ou estereótipos | Quando o jovem estudante explica o comportamento passado por referência aos estereótipos disponíveis. |
| 5 | Explicação em termos da lógica da situação vista à luz do cotidiano/presente | Os indivíduos transitam entre a estranheza das pessoas do passado e das situações do passado, olhando pelo presente, pelo seu modo de viver. |
| 6 | Explicação em termos do que as | Explicação em termos do que as pessoas pensavam naquele tempo empatia histórica: Os indivíduos compreendem que os |

| | | |
|---|---|--|
| | <p>peças pensavam naquele tempo empatia histórica</p> | <p>sujeitos, no passado, "tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir que nós, mas não viam o mundo como nós o vemos hoje". (LEE, 2003, p.27). Isso quer dizer que, para esta compreensão, o jovem deve encontrar um sentido para a explicação histórica, reconstruindo a cultura, os valores e o senso comum do conceito substantivo estudado.</p> |
| 7 | <p>Explicação em termos de relações de ideias mais amplas</p> | <p>As ideias e valores dos sujeitos históricos são consequências do tipo de vida que eles têm, não são opções individuais. Nas relações dos soldados (jovens) com as ideias e valores do passado e as condições materiais de vida, alguns compreendem que o modo de viver dos sujeitos relaciona-se com um sistema específico de valores e práticas que lhes dão suporte. Conseguem relacionar crenças complexas com outras menores. Os estudos de Lee (2001) sobre a progressão das ideias dos alunos foram adaptados e, a partir dos dados obtidos, realizei uma nova categorização das ideias prévias dos alunos, a partir do estudo principal.</p> |

Fonte: Castex (2008)

Com base no aporte teórico existente em Lee (2003), foi possível a idealização e consequente construção das categorias que viabilizaram o projeto de pesquisa; assim foram possíveis as categorizações posteriores:

| Ideias | Explicação |
|----------------------------------|---|
| Ausentes e ou sem sentido | Quando não consegue responder à questão ou expressaram ideias sem sentido. |
| Anômica sobre o passado | Representa confusão sobre o passado histórico, evidenciando que não possui a habilidade para falar sobre o assunto. |
| Históricas incompletas | Quando em suas narrativas oferece ideias históricas parciais, de pouca complexidade. |
| Históricas complexas | Quando consegue explicar as ideias históricas, apresentando como entenderam os fatos históricos, construindo relações com as pessoas de outro tempo e compreendendo-as em seu contexto histórico. |

Fonte: Autor (2015)

A seguir, observam-se ideias apresentadas pelos soldados no questionário sobre os conhecimentos prévios. As ideias foram classificadas segundo as categorias explicitadas anteriormente:

Ideias Ausentes ou Sem Sentido

Questão: "O que o senhor sabe sobre a existência da ditadura no período de 1964 a 1984 no

Brasil?”

Respostas:

- "Já ouvi falar sobre isso, mas eu não me lembro."
- "Não sei nada."
- "Muito pouco, mas o suficiente para entender que o Exército ele está sempre pronto para resolver qualquer problema."
- "Gostaria de saber o que é."
- "Não sei quase nada porque há pouco tempo ouvi falar."
- "Não *lembro da ditadura.*"
- "O Brasil conseguiu se manter independente dos outros países."

Nesta questão: O que o senhor sabe sobre a ditadura militar presente na história do Brasil? Dos 41 (quarenta e um) participantes, 6 soldados apresentaram ideias ausentes ou sem sentido.

Ideias anômicas sobre o passado

Questão: "O que o senhor sabe sobre a existência da ditadura no período de 1964 a 1984 no Brasil?"

Resposta:

- "A ditadura militar tomou conta do Brasil, porque os outros não tinham capacidade."
- "Sei que os militares queriam libertar o país."
- "Sei que houve apenas uma ditadura no Brasil."
- "Eu conheço o conceito da ditadura militar *onde* o Exército fazia com que as pessoas tivessem o mesmo pensamento deles, mesmo que não *concordasse* com certas coisas e modos de agir."

Os soldados confundem suas explicações a respeito do fato histórico da questão. Um soldado confundiu a missão do Exército de defender o Brasil com a possibilidade de uma legalidade do golpe militar. Quando diz que outros não tinham capacidade, torna legal um golpe militar. O outro usou, em sua narrativa, a palavra militares, queriam libertar o País, fica a questão de quem? Não relacionou a questão da ditadura, mas a relacionou à liberdade, vinculando a outro contexto histórico que não corresponde aos conceitos que evidenciam o período histórico solicitado. O terceiro faz menção de que houve apenas uma ditadura no País, não evidenciando uma resposta sobre a questão. O último analisado informa que conhece sobre o assunto, permite o entendimento de que não havia liberdade de expressão e que o Estado se manifesta na pessoa do Exército Brasileiro, mas faltam elementos para uma melhor expressão sobre o fato histórico. Portanto, poucos soldados já conseguem compreender, em parte, o conteúdo estudado, considerando o número dos que responderam adequadamente à questão.

Ideias históricas incompletas

Questão: “O que o senhor sabe sobre a existência da ditadura no período de 1964 a 1984 no Brasil?”

Resposta:

- "foi o momento em que os militares comandavam, causando manifestações populares."
- "Foi um regime militar em que os generais davam as ordens, havia toque de recolher depois da dez horas da noite, as pessoas não podiam sair de suas casas."
- "Foi um período em que Exército prendia as pessoas sem motivo. Muitos músicos foram presos quando não falavam bem do governo."
- "Foi um período de horror para o Brasil, as pessoas não podiam falar suas ideias."
- “Que houve um “Golpe” militar *onde* o presidente eleito foi deposto e os militares assumiram.”

As ideias que os soldados expressaram em suas respostas apontam que eles perceberam parcialmente as ideias históricas sobre a existência da ditadura porque já

conseguem usar palavras como "regime militar", "davam as ordens", "militares", "generais", "comandava", "prisão de pessoas sem motivo", "não falar bem do governo". Em suas explicações históricas evidenciam fragmentos de uma explicação, estando ausente uma maior complexidade.

Ideias históricas complexas

Questão: "O que o senhor sabe sobre a existência da ditadura no período de 1964 a 1984 no Brasil?"

Respostas:

- "Pelo que sei, a ditadura foi feita pelos militares, que assumiram o poder do Brasil. E que em muitos casos eles torturavam quem descumprisse suas ordens que eram muito rígidas."

- "Que em 1964 o Exército tomou conta do que "poder", o qual algumas pessoas eram contra, as pessoas opositoras eram torturadas e mortas por não fazerem o que o Exército queria."

Podemos observar que, dos 41 voluntários, apenas 18 responderam à questão e somente dois apresentaram ideias mais complexas relatando envolvidos e que aconteceram torturas. Mesmo apresentando ideias com um grau de complexidade mais elevado, ainda não foi possível verificar a ideia de mudança de estado.

Assim idealizamos utilizar o modelo proposto pela pesquisadora Isabel Barca (2004), que é a aula-oficina, a qual privilegia a construção de uma aula inicialmente organizada por um tema e um conjunto de objetivos a serem alcançados por meio do debate em sala de aula. Após os resultados apurados, demonstraram que havia a necessidade de utilizar uma abordagem que permitisse uma maior interação com os soldados, que a hierarquia pudesse desaparecer e eles, os soldados, pudessem expressar-se sem receios de represálias ou preconceitos.

De posse do ferramental teórico, segui para o próximo encontro com os soldados. No início agiram como qualquer jovem aluno, perguntando se havia corrigido, se tinha nota, quem foi melhor, quem foi pior e, como passam muito tempo juntos, gracejavam uns com os outros. Após esse momento inicial, informei que muitos haviam deixado questões importantes em branco e que não poderia ficar assim. Eu precisava de mais ideias e propusemos um debate; as cadeiras foram postas em círculo, e nós iniciamos o debate informando que não haveria mais antigo (eu) e que buscaríamos construir o conhecimento juntos. Pedi então sugestão para o material que deveríamos usar. A ideia surgiu naturalmente dos soldados, -

“sargento, usa um livro da escola.” “Isso, usa um livro.” Perguntei se poderia escolher, e todos concordaram. Depois informei que traria um jornal do Exército com mais de 30 anos, e que todos poderiam ler e manuseá-lo e comparar com o livro didático.

Minha indagação neste momento de aula-oficina foi apresentar os objetivos da aula. Informei que nossa proposta é que o conhecimento histórico o qual aprendem deve ser posto em prática sempre que possível. Informei que todos nós somos sujeitos históricos e estamos inseridos dentro de um tempo. Pude observar certo espanto causado por essa perspectiva, pois ao perguntar o que achavam disso, um soldado disse: “eu achava que a história era para aprender sobre o passado.” Perguntei ao grupo o que faríamos com esse conhecimento. Ficaram tímidos no começo, e um disse - “vamos usar”, perguntei onde, - “na vida”, outro respondeu para tomar decisões. E questionei como usamos um conhecimento histórico para tomarmos decisão. Os soldados esqueceram que estavam em uma unidade militar e começaram a falar sem parar. Oferecendo suas respostas, todos queriam ser ouvidos e contribuir. Todos pararam quando um dos soldados presentes me chamou de professor. Fez-se um silêncio, e eu perguntei: o que houve? O 506 disse: - “O senhor não ouviu que o 18 chamou o senhor de professor?” Respondi: “Sim, ouvi, e qual o problema?. Eu não falei que aqui somos todos iguais? então ele apenas considera que eu posso ensinar alguma coisa, assim com qualquer um aqui. Vamos continuar.” Definimos que eu apresentaria o conteúdo existente no livro didático, depois apresentaria o jornal do exército. Informei que precisaria que após nossos encontros todos deveriam responder a duas questões, não havendo certo ou errado, apenas para poder concluir a pesquisa que estava empreendendo.

A pesquisa revela que o papel do docente no processo de ensino/aprendizagem é fundamental, tanto para soldados como para qualquer indivíduo, pois na figura de facilitador, este pode oferecer ao discente caminhos para o aprendizado. De acordo com os jovens cidadãos incorporados como soldados, quando indagados sobre o local mais adequado, responderam que era a escola e, principalmente, o professor como o sujeito que pode contribuir para sua aprendizagem.

A resposta de que o professor é a pedra angular traz ao debate a importância atribuída à escola e aos docentes como agente motor do conhecimento. No caso em estudo, a escola pode ser observada como um espaço da experiência com o conhecimento porque os soldados acreditam que poderão aprender mais nesse espaço do que em casa, com seus pais ou familiares. Pesquisadores como Dubet (1997) compreendem que a cultura social não é contraescolar, mas sim intraescolar. Tanto os pais como os soldados legitimam a utilidade da escola, porém, de acordo o autor, entre o discurso e a experiência dos alunos não há um

princípio de continuidade, pois, em muitas situações, os docentes não valorizam a experiência dos indivíduos, como se pode observar pelos relatos dos soldados, Dubet, Martuccelli (1997).

Quando indagamos oralmente sobre como haviam sido suas aulas de história na escola, as respostas ficaram limitadas às seguintes:

- “Na escola a professora dizia: leiam de tal página até tal página e façam um resumo, para a próxima aula.”

- “A professora pedia para um aluno ler em voz alta e depois ia passando para os outros alunos lerem.”

- “Minha professora de história era de português.”

- “Eu estudei na mesma escola do 18, a professora fazia a gente ler.”

- “Na minha escola o professor levava quadros, tabelas, mapas, era muito boa a aula dele. Todo mundo prestava atenção.”

Devemos observar que, para atrair o interesse dos alunos, o professor deve propor, como estratégia de ensino, uma atividade que permitia aos alunos poderem despertar interesse e interagir com a história. Observa-se que, pelas narrativas dos soldados, os professores não empregavam técnicas adequadas para o ensino de história. E em um dos casos a professora nem era formada em história. Sem o relato do 506 foi o único a expressar apreço pelas aulas de história ao narrar que o professor se importava com a aula levando mapas, quadros e tabelas. Podemos observar que se o docente se importa em levar algo mais que o livro didático, os discentes apresentam a característica de importarem-se também com o conhecimento. E o pensamento contrário também é válido, pois quando percebem que o professor parece não importar-se, ocorre o desinteresse.

3.7 AULA-OFICINA

Esta fase de investigação tornou-se importante porque, após a observação das breves narrativas apresentadas pelos soldados, configurou-se necessário modelar o conhecimento

com a finalidade de permitir a produção de um material que pudesse ser observado em contraponto às narrativas no primeiro questionário. Assim seria possível investigar se com essa interferência haveria um avanço ou se seria prejudicada a relação com o conceito investigado.

Passamos a caracterizar, segundo Barca (2004), o que é uma aula-oficina. É uma forma de trabalhar que a autora desenvolveu em 1999, como fruto de aulas que ministrava na Universidade do Minho. A ideia é que o professor primeiramente selecione um conteúdo, que em nosso caso de estudo é a ditadura militar. Após feito isso, questiona aos alunos qual o conhecimento que possuem sobre o assunto e, de posse dessas respostas, selecione as fontes históricas pertinentes para a aula. Em um segundo momento, o professor deve orientar os alunos à analisarem os materiais apresentados, realizarem inferências e comparações. Sendo uma oportunidade para que todos se envolvam no processo e possam produzir conclusões históricas que podem ser, segundo Barca (2004), mais ou menos válidas e, de igual modo, próximas ou distantes às propostas de respostas dos historiadores. Porém, há a necessidade de sempre ser valorizadas, avaliadas e reconceitualizadas com a ação do docente. Desta forma segundo Barca, o indivíduo tem consciência do que realmente aprendeu, do que ainda falta a aprender, assim como do que mais sentiu satisfação de conhecer. Barca salienta que a aula-oficina segue contra a corrente dos que não se preocupam com o que ensinar, priorizando a manutenção do envolvimento em grupo e na manutenção da motivação.

Além das considerações de Barca (2004) sobre a aula-oficina, utilizamos o referencial teórico elaborado por Rüsen (2006) que discute sobre o objeto de estudo “o Ensino de História”, bem como “Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão” (2006). De posse dessa reflexão sobre a Didática da História, Rüsen expõem quatro elementos, e é com base nestes elementos que construímos a aula-oficina, sendo os pontos:

- A metodologia do ensino em sala de aula;
- Os usos e aplicações da história na vida prática;
- Definição de objetivos para alcançar com a educação histórica nas escolas;
- Análise da função e verificação da importância da consciência histórica.

Assim passamos para a escolha das fontes, que, segundo alguns importantes pensadores como o inglês Robin Colingwood (1889-1943) e o francês Marc Bloch (1886-1943), qualquer vestígio do passado é considerado fonte. Produzimos uma questão sobre a história e em função dela buscando as fontes para pesquisar as respostas. Optamos por um

livro didático utilizado nas escolas. Poderíamos aqui discorrer sobre a perspectiva historiografia dos autores, mas isso não se configura entre nossos objetivos.

Então selecionamos o livro “História do Brasil no contexto da história ocidental”, de Koshiba e Pereira para o ensino médio da Ed Atual, de 2003. A escolha do livro foi aleatória e buscamos apenas que o assunto proposto para discussão estivesse disposto no livro. Além disso, utilizamos um Noticiário do Exército do Centro de Comunicação Social do Exército, publicado em Brasília, 5.^a feira, 31 de março de 1983, ano XXVI, n.º 6244, com o título “A revolução democrática de março de 1964”

O objetivo da aula-oficina era fornecer material necessário para que os soldados pudessem apresenta suas construções históricas a partir das fontes. O modelo de aula seguiu a apresentação das fontes e a possibilidade de debate sobre o tema proposto, o que deixou os soldados visivelmente felizes por poderem participar com suas compreensões. A atividade teve a duração de oito encontros, sendo dois por semana e com duração de duas horas cada, distribuídos da seguinte maneira:

| Quadro de Distribuição das atividades | |
|---------------------------------------|---|
| Nº de encontros | Atividade |
| 1 | Contato inicial e explicação das atividades, aplicação do questionário inicial. |
| 2 | Debate sobre as atividades a serem desenvolvidas. |
| 3 | Instrução sobre a ditadura militar. |
| 4 | Instrução sobre a ditadura militar. |
| 5 | Instrução sobre a ditadura militar. |
| 6 | Debates. |
| 7 | Instrução sobre a ditadura militar, apresentação de fonte histórica. |
| 8 | Resposta ao questionário final. Encerramento das atividades. |

Fonte: autor (2015)

Descrição do plano de aula, tema das aulas: “Da ditadura militar à democracia”. A aula consistiu em exposição oral, por acompanhamento de material didático, distribuído de forma a permitir que em metade da aula os discentes pudessem participar com suas observações.

Os títulos abordados seguiram a apresentação que consta do manual didático:

- Os militares no poder;
- Ideologia de segurança nacional;

- Cassação;
- Questões econômicas;
- Autorização dos órgãos de repressão;
- A Abertura;
- Diretas já;
- A Nova República.

Após todas as deliberações com os participantes, seguimos para a resposta do questionário.

Optamos por contextualizar a questão também seguindo o modelo utilizado por Barca (2004), no qual a autora questionava as crianças de uma escola em Portugal: “Se fossem para uma colônia de férias, o que contariam sobre a história de seu País nos últimos 100 anos?” Assim propus como questões para os soldados: “Seu irmão mais novo viu um comercial na televisão sobre o Serviço Militar Obrigatório e pergunta: – ‘Você que está no quartel; conte-me tudo sobre a história do Brasil de 1964 a 1984, o período chamado de Ditadura Militar.’ O que você contaria para seu irmão?” E como segunda questão, foi indagado se a história pode permitir a tomada de decisão: “Você acredita que estudar sobre o período da história brasileira que compreende a Ditadura Militar contribuiu de que forma para sua decisão com relação ao Serviço Militar Obrigatório?”

Segundo Barca (2004), é possível observar ainda em discursos “anteriores ao século XX”, uma inquietação com o ‘como’ ensinar na perspectiva de um ensino exegeta. Assim, (TORGAL 1996 apud BARCA 2004) “defendia a seleção de fontes históricas representativas de forma a motivar os jovens com o pulsar da vida.” A autora ainda salienta:

Não há talvez ciência mais própria para entusiasmar os jovens do que a história, mas a história animada, plástica, cheia de personagens vivas, que pensem, falem, gesticulem, obrem, se agitem, perante os olhos fascinados do neófito, em uma corrente viva e rápida, consoante com o pulsar juvenil do seu coração. (TORGAL, 1996, apud BARCA, 2004, p. 383).

A necessidade de indicar rumos para um Ensino da História tem se constituído em objeto de estudo em vários países. No Brasil não poderia ser diferente, pois necessitamos de pesquisas com a finalidade de alcançar uma melhora significativa para o Ensino de História. Desta forma, seguiremos com a análise das narrativas dos soldados após a intervenção:

3.8 NARRATIVAS E COGNIÇÃO HISTÓRICA

O que pude constatar é que as investigações com os jovens cidadãos incorporados como soldados no Exército Brasileiro apontaram a uma condição tendenciosa para a elaboração do conceito Ditadura Militar Brasileira (1964-1984), a partir de uma construção narrativa de que o Exército surge como protagonista nos eventos, que decorre da compreensão de indicar o responsável, reproduzindo o manual didático e a fala do docente.

É importante salientar que o que foi observado como diferencial para a promoção do interesse dos indivíduos no conteúdo foi apresentar um motivo para o conhecimento ser apreendido, contextualizando-o à atualidade de forma a apresentar que ainda hoje há ditaduras espalhadas pelo mundo, e uma das mais notórias é a existente na Coreia do Norte.

Desta forma, abordamos que o perigo de um Golpe de Estado ou de ditadores ainda é presente. Possuir conhecimento sobre democracia, ditaduras, autoritarismo, militarismo e ter a compreensão de poder utilizar esse conhecimento em suas vidas diárias faria com que o jovem pudesse optar de forma consciente por ingressar no serviço militar ou não.

Salientamos que a necessidade de pesquisas empíricas no Ensino de História decorre da condição de permitir a consolidação de subsídios para a construção de modelos teóricos, além de fornecer resultados decorrentes de experiências pessoais, observações empíricas e pareceres que se configuram como indispensáveis a uma reflexão da História enquanto ciência.

No nível abstrato de uma teoria geral da consciência histórica, nós sabemos alguma coisa sobre os padrões de significação que governam a experiência do passado humano e sua interpretação como história dotada de sentido. Mas nós sabemos muito pouco sobre a maneira de como a história é percebida e os efeitos da introdução da história na sala de aula (RÜSEN, 2006, p.14).

É fato que muito se tem pesquisado e refletido, evidenciado ou relativizado quanto aos acontecimentos históricos de 1964 no Brasil. No entanto, há necessidade de atenção nas reproduções da historiografia que chegam à escola via manual didático ou em narrativas dos professores de História, tendo o adequado cuidado para apontar a ditadura militar como um período que envolveu diversos setores e interesses que não apenas os das Forças Armadas.

Apresentar uma visão macro da ditadura permitirá ao indivíduo uma visão mais próxima de uma realidade mais abrangente. Seguindo o docente pelo método dedutivo pode apresentar as informações e questionando os “alunos” até que eles emitam as respostas. Saliento que é necessário ter o devido cuidado com nossas narrativas enquanto docentes e

formadores de opinião, visto que na aplicação do questionário os soldados consideram o professor como o elemento de maior importância para o ensino/aprendizagem históricos. É possível observar que a seleção e consequentemente interpretação que o docente, instrutor — no caso militar — fazem para desenvolver seus trabalhos com esse conceito são incorporadas aos conhecimentos dos indivíduos — no caso o soldado —, conferindo uma formação e uma compreensão conceitual de um dado contexto da História, com base nos referenciais utilizados.

Foi possível observar e verificar que a História pode ser utilizada para formar o indivíduo. Ainda que este possua memórias sobre determinado assunto, essas memórias acabam por ser moldadas ao se introduzir elementos novos, que encontram eco nas memórias, mas carregam novos elementos e uma nova possibilidade de compreensão das quais o indivíduo até o momento parecia não ter consciência.

O ensino de história é imprescindível para a formação do indivíduo, entretanto a informação não pode ser dada sob a forma de um produto acabado; ela deve ser levada como uma proposta para que o indivíduo consiga criar sua resposta ao evento histórico estudado. A proposta de Rüsen (2001), Barca (2004) e dos demais pesquisadores da área de educação histórica propõe uma mudança de paradigmas com a finalidade de reconciliar a História da Academia e uma didática própria da ciência denominada História. Desta forma, a Educação Histórica encontra-se com uma oportunidade singular em que há efervescência de produções científicas de expressão, tanto no ambiente brasileiro como nos demais países que abraçaram o suporte teórico rüseniano. Desta forma, como sustenta Rüsen (2001), no debate sobre a Didática da História se avança para a necessidade de uma utilização prática da História para a vida. Pensar historicamente é conduzir o indivíduo à compreensão de que o tempo é um elemento que infunde mudanças.

Da análise das respostas ao questionário que aplicamos foi possível constatar que a visão da historiografia evoluiu e aparece com a utilização da narrativa do docente. Essas perspectivas foram encontradas nos debates em instrução de História, na fala dos soldados, em exposições orais. O elemento mais importante não foi o manual didático, não foi o documento histórico, mas sim a fala do docente.

Ideias Ausentes ou Sem Sentido

Questão: “Seu irmão mais novo viu um comercial na televisão sobre o serviço militar obrigatório e pergunta: — ‘Você que está no quartel, conte-me tudo sobre a história do Brasil

de 1964 a 1984, o período chamado de Ditadura Militar.’ O que você contaria para seu irmão?”

Respostas:

- “As ruas eram mais seguras e tinham muitos menos ladrões e bandidos.” Seguindo sua própria compreensão, aqui o soldado narra que se havia toque de recolher e os militares prendiam quem não portasse o documento de identidade, julgou ele que havia mais segurança, no entanto a realidade era diferente.

- “Contaria a ele que não sou muito bom em contar história e falaria a ele que o quartel de agora é muito bom, tem punição que são *rigorosas* de mais, ficar de serviço é ruim, mas que é um grande passo para a nossa vida, porque forma pessoas que não querem nada com nada, o quartel é um grande passo.” Não há o que avaliar nesta narrativa, o jovem não ofereceu uma resposta adequada.

- “Que foi uma época em que os políticos eram muito corruptos e que os militares tiveram que tomar o poder.” Uma resposta que está carregada de vícios, pois o jovem confundiu o dever constitucional do Exército Brasileiro com a necessidade de uma intervenção militar em solo pátrio. Sem observar que esse “dever de tomar o poder” é inconstitucional.

- “Foi um período onde o exército era a força policial que mantinha a ordem no país, e que não havia regalia, nem criminalidade, não podendo de maneira nenhuma contrariar o governo.”

Nesta resposta o jovem confunde o ensinado na instrução de história, com o momento atual, faz menção à criminalidade. Falta de ideia coerente.

- “Que foi uma época muito conturbada e com grandes mudanças no medo de agir das pessoas. Depois de alguns anos acabou mudando.”

Nesta resposta observamos que o jovem confunde o ensinado na instrução de história, com o momento atual. Não apresentando uma ideia coerente

Após a aula-oficina pensamos que não haveria produções dentro dessa categoria, no entanto houve produções que apontam para uma compreensão equivocada, ficando evidente que o docente não transmite conhecimento, sendo o jovem o responsável pela sua

aprendizagem. Todavia, o docente pode apresentar a informação e adequar sua narrativa para que o discente possa desenvolver a intenção de apropriar-se do conhecimento.

Deve haver por parte do indivíduo discente o interesse, pois o professor pode gerar inúmeras narrativas de um mesmo fato, mas cabe ao indivíduo internalizar a mensagem e reproduzi-la à sua maneira. O discente deve compreender que o elemento mais importante de sua aprendizagem não é o professor, não é o material didático; o elemento mais importante em um processo de ensino/aprendizagem é ele mesmo.

Houve oito (8) jovens que não responderam ao questionário, tendo em vista a necessidade de cumprirem com atividades militares, e um (1) que disse: - “Não me lembro da instrução.”

Ideias anômicas sobre o passado

Questão: “Seu irmão mais novo viu um comercial na televisão sobre o serviço militar obrigatório e pergunta: — ‘Você que está no quartel, conte-me tudo sobre a história do Brasil de 1964 a 1984, o período chamado de Ditadura Militar.’ O que você contaria para seu irmão?”

Resposta:

- “Eu contaria que o Exército não é como falam os antigos. O que aconteceu entre essas datas foi um período que os militares governaram o país, e que *aconteceu* tipos torturas, enforcarem alguém, foi porque essa pessoa tava cometendo algum crime.”

Ocorre aqui uma confusão das ideias, pois é possível observar que a narrativa apresenta que “os militares governavam o País”, porém atribui torturas a indivíduos que cometiam crimes, não configurando como uma prática do Estado. Poderíamos incluí-la em ideias incompletas, mas a clara confusão sobre torturadores e torturados impede que façamos essa classificação.

- "A ditadura militar era a única maneira de sanar problemas da época, pois era muito corrupto em relação ao público “escola e saúde”. E pode se dizer que não deve acreditar em tudo que se vê na televisão."

Nesta narrativa o indivíduo cria uma relação de inevitabilidade do golpe e apresenta a ditadura como uma medida adequada, criando uma relação de causa e efeito. A ditadura ocorreu devido a corrupção, o que foi abordado em sala de instrução, como uma das

perspectivas historiográficas possíveis, no entanto confunde sua resposta com o que é veiculado pela televisão,

- “Foi um período de mudança para o Brasil *onde* o exército tomou o controle do país assim controlando a situação que estava crítica na sociedade.”

A resposta apresenta que suas ideias estão confusas e associadas à condição do país e que os militares tomaram o controle do País. É importante notar que não usa o termo “golpe” e atribui a condição de tomada do controle a uma condição da sociedade. Observa-se que não consegue elaborar ideias que correspondam ao conceito estudado. Não conseguiu estabelecer relações com ideias históricas nem argumentar, usando as informações oferecidas para a constituição da sua resposta.

- “Que na ditadura ocorreu por causa da corrupção que estava acontecendo no governo brasileiro, assim o Exército dá um golpe e toma o poder, impondo regras rigorosas, assim sendo como é no Exército, regras e ordens que devem ser cumpridas, se não forem estão sujeitos a tomar punições.”

Nesta narrativa o indivíduo cria uma relação de inevitabilidade do golpe e apresenta a ditadura como uma medida adequada, criando uma relação de causa e efeito. A ditadura ocorreu devido à corrupção, o que foi abordado em sala de instrução, como uma das perspectivas historiográficas possíveis, porém cria uma relação incoerente entre o passado da ditadura militar e seu presente, relacionando o não cumprimento das regras e punições.

- “Eu ia falar que não sei muito sobre o assunto *mais* o que eu sei é que foi um período que o Brasil foi submetido a uma ditadura, que correspondeu a mais de vinte anos, e medidas militares no Brasil e com isso surge existências dos revolucionistas.”

A resposta apresenta a ideia de que houve ditadura, mas não é vinculada aos militares, informa que foi “a mais de vinte anos” e que devido às medidas militares no Brasil surgem “os revolucionistas”. Há uma confusão de ideias, não há um encadeamento dos fatos históricos. O jovem não consegue estabelecer relações com ideias históricas e argumentar usando informações em sua resposta. Ocorre que há carência de maior coordenação das ideias.

- “Que foi uma época muito difícil para a população que sofreu muito com tortura

discriminação e etc.”

A resposta apresenta a ideia de que foi “difícil para a população” e que esta sofreu com tortura e “discriminação”. Discriminação é um termo que não consta da instrução, e apesar de fazer menção à tortura fica evidente que faz uso de forma genérica, não conduzindo a ideia de tortura a nenhum grupo. Não faz menção ao golpe, nem a outros fatores abordados na instrução. Carecendo de orientação. O jovem não consegue estabelecer relações com ideias históricas e argumentar usando informações em sua resposta. Há carência de maior coordenação das ideias.

Os indivíduos posicionados nessas ideias anômicas ou ausentes, expressam-se de maneira pouco coerente em função de confundirem suas explicações acerca do fato histórico presente na questão. Mesmo confundindo suas narrativas, conseguem elaborar a ideia de que os militares tomaram o poder e ligam uma condição de inevitabilidade do golpe com a corrupção. No entanto, aos analisados faltam elementos para uma melhor expressão sobre o fato histórico.

Ideias históricas incompletas

Questão: “Seu irmão mais novo viu um comercial na televisão sobre o serviço militar obrigatório e pergunta: — ‘Você que está no quartel, conte-me tudo sobre a história do Brasil de 1964 a 1984 o período chamado de Ditadura Militar.’ O que você contaria para seu irmão?”

Resposta:

- “Foi um golpe militar no governo.”

Esta resposta encontra-se resumida e permite observar que faltam elementos narrativos, porém consegue compreender que não se tratou de uma ação legal, dentro da constitucionalidade, mas foi uma ação fora da Lei, expondo que “foi um golpe no governo”.

- "Foi uma época *onde* o exército mandava no país, *onde* jovens da minha idade lutavam pela liberdade e eram oprimidos e presos e pessoas mais *velhos* apreciavam devido à segurança e o respeito."

A resposta mostra que suas ideias estão associadas à condição dos militares, que “*mandava no país*” e dos movimentos de resistência a ditadura e estudantis, “*onde os jovens*

da minha idade lutavam pela liberdade”, ideias de repressão “eram *oprimidos*” e a condição dos mais idosos referente a uma “segurança”. Já consegue elaborar ideias que fazem parte do conceito estudado. Estabelecer relações com ideias históricas e argumentar usando informações, como constitutivas da sua resposta. No entanto, ocorre uma carência de maior consistência, pois não há indivíduos específicos e a resposta é apresentada de forma genérica.

- "Eu contaria que a ditadura foi uma época muito difícil, porque o país era governado pelos militares, era tudo mais rigoroso, tinha toque de recolher, as pessoas viviam num verdadeiro quartel-general."

A resposta apresenta ideias que estão associadas à condição dos militares, sendo os responsáveis que “governavam o País”, mas não faz menção a como os militares assumiram esse governo. Faz relação à dificuldade de se viver nesse período, informando que foi “muito difícil”. A ideia de dificuldade está relacionada aos militares no governo. O jovem já consegue elaborar ideias que fazem parte do conceito estudado, estabelecendo relações com ideias históricas e argumentar utilizando informações como constitutivas da sua resposta. No entanto, ocorre uma carência de maior consistência, pois não há indivíduos específicos e a resposta é apresentada de forma genérica.

- “Que era um período muito difícil, que ninguém tinha liberdade de expressão e que ninguém podia votar para presidente, e após isso a gente teve o direito de votar e liberdade de expressão.”

A resposta apresenta ideias que estão vinculadas à ausência de “liberdade de expressão” e à questão da democracia com a impossibilidade de “votar para presidente”. No entanto, não faz menção ao golpe militar ou à ditadura, e sim relacionando com a dificuldade de se viver nesse período, informando que foi “muito difícil”. A ideia de dificuldade está relacionada com a ausência de liberdade, e o soldado já consegue elaborar ideias que fazem parte do conceito estudado, estabelecendo relações com ideias históricas e argumentos usando informações como constitutivas em sua resposta. No entanto, ocorre a generalização de que “ninguém”, não especificando nem fornecendo maiores detalhes sobre o período.

- "Foi um período *onde* houve o controle do Exército por todo o país. Um período conhecido como muito opressivo, mas que não é por toda a verdade, pois as pessoas perseguidas eram as que realmente eram contra essa política.”

Nessa resposta podemos verificar que o jovem informa que o Exército controla o País, que o período foi opressivo, e informa que as pessoas que eram perseguidas eram as pessoas contra o regime ditatorial, informando que em sua perspectiva não eram todas que eram perseguidas. O jovem apresenta ideias que fazem parte do conceito histórico estudado. Estabelece relações com ideias históricas e argumenta usando informações aprendidas. Contudo não cita como o Exército chegou ao poder, e que as pessoas perseguidas lutavam pela liberdade. Carece de aperfeiçoamento, mas já evidencia sua compreensão dos fatos.

- “Contaria que foi um período péssimo para quem não concordava com a ditadura, e que para quem fizesse somente o correto não teria nenhum problema com a política.”

Nessa resposta podemos observar que o jovem avalia que só enfrentavam problemas aqueles que eram contra a ditadura. Pelo seu olhar, o bom cidadão segue com a vida sem problemas, sendo uma perspectiva. Observa que a perseguição era uma perseguição política, evidenciando o entendimento do que foi abordado em sala de instrução sobre ideologias. Entretanto cita fatos sobre o golpe militar ou sobre outros fatos históricos que permitam uma compreensão dos fatos históricos que se apresentariam na narrativa.

- “Eu contaria que foi um período muito severo, com muita rigidez militar em que o militarismo prevalecia e que ninguém tinha o livre-arbítrio de se expressar ou impor algum tipo de ordem contrária.”

Nessa resposta podemos verificar que o jovem caracteriza o período como “severo”, “rigidez militar” e não havia “livre-arbítrio” e “liberdade de expressão”. Essa compreensão reflete o entendimento de como a população viveu o fato histórico. O jovem apresenta ideias que fazem parte do conceito histórico estudado. Estabelece relações com ideias históricas e argumenta utilizando-se das informações aprendidas. Entretanto não cita como o Exército chegou ao poder, e que havia pessoas perseguidas que lutavam pela liberdade e contra a ditadura. A narrativa carece de aperfeiçoamento, porém já evidencia uma compreensão mais elaborada dos fatos.

- “Foi um período no qual o Exército assumia o governo no Brasil e impôs mais regras e mais disciplina no país.”

Nesta resposta o jovem informa que o “Exército assume o governo do Brasil”, mas não cita a forma como assume, e “impôs mais regras e disciplina no País”. Apresenta ideias que fazem parte do conceito histórico estudado, estabelecendo relações com ideias históricas e argumentos das informações aprendidas. No entanto, não cita como o Exército chegou ao poder e que as regras impostas eram a sua forma de controle. A narrativa carece de aperfeiçoamento, porém já evidencia sua compreensão dos fatos históricos

- “Eu contaria que entre 1964 e 1984 ocorreu o período chamado de ditadura militar; foi a época em que o Exército brasileiro estabeleceu leis para manter o controle do Brasil.”

Nesta resposta o jovem informa que no período de 1964 a 1984 ocorre a ditadura, mas essa informação consta da pergunta, cita que foi a época em que o Exército “estabeleceu leis para manter o controle do Brasil”. O jovem apresenta ideias que fazem parte do conceito histórico estudado. Estabelece relações com ideias históricas e argumenta usando informações aprendidas. Todavia não informa sobre o golpe, sobre torturas e a falta de democracia, que fica evidente quando diz que o Exército estabelece leis para controlar o Brasil. A narrativa carece de aperfeiçoamento, mas já evidencia sua compreensão dos fatos históricos.

- “Que foi um período que tinha muita opressão política em que só se transparecia o lado bom e positivo do país, e não tinha liberdade de expressão.”

Nesta resposta o jovem informa que no período ocorreu “muita opressão política”, informa sobre o controle que o governo impunha sobre a mídia “só transparecia o lado bom e positivo” e que não havia liberdade de expressão. O jovem apresenta ideias que fazem parte do conceito histórico estudado. Estabelece relações com ideias históricas e argumenta usando informações aprendidas, no entanto não informa sobre o golpe, sobre torturas, e a falta de democracia. A narrativa carece de aperfeiçoamento, porém já evidencia sua compreensão dos fatos históricos.

- “Era o período em que os cidadãos não possuíam a liberdade que possuem atualmente, e falo também das diferenças políticas e sociais.”

Nesta resposta o jovem informa que no período “não havia liberdade”, conseguindo relacionar que houve uma mudança em relação à liberdade que há na atualidade. Cita que

havia liberdade “política e social”. O jovem apresenta ideias que fazem parte do conceito histórico estudado. Estabelece relações com ideias históricas e argumenta usando informações aprendidas. No entanto, não informa sobre o golpe, sobre torturas, evidenciando apenas a falta de “liberdade”. A narrativa carece de aperfeiçoamento, porém já evidencia sua compreensão dos fatos históricos.

- “Foi um período de repressão, massacre e abusos de poder por alguns militares.”

Nesta resposta o soldado informa que no período houve “repressão”, “massacre” com relação aos guerrilheiros e “abuso de poder”, apontando que não eram todos os militares, mas “alguns militares”. O jovem apresenta ideias que fazem parte do conceito histórico estudado. Estabelece relações com ideias históricas e argumenta usando informações aprendidas. No entanto, não aborda sobre o golpe, nem sobre a falta de liberdade de expressão e sobre o retorno à democracia. A narrativa carece de aperfeiçoamento, todavia já evidencia uma maior compreensão dos fatos históricos.

- “Foi um golpe militar que deixou o Exército no poder da política no país.”

Nesta resposta o jovem informa que houve um “golpe”, mesmo faltando a palavra militar. Informa que o “Exército ficou no poder da política no País”. O jovem apresenta ideias que fazem parte do conceito histórico estudado, estabelecendo relações com ideias históricas e utilizando-se de informações aprendidas. No entanto, acerca das torturas, da falta de liberdade de expressão e sobre o retorno à democracia, a narrativa carece de aperfeiçoamento, porém já evidencia sua compreensão dos fatos históricos.

- “Que a ditadura era uma coisa que ninguém queria passar.”

Nesta resposta o jovem informa que a “ditadura era uma coisa que ninguém queria passar”. Apesar da falta de fundamento, o jovem internalizou o sentimento de que a ditadura contraria a democracia. Ele apresenta o cerne das ideias que fazem parte do conceito histórico estudado. Estabelece relações com ideias históricas e argumenta usando informações aprendidas. Resume em poucas palavras o sentimento de uma geração, embora não aborde sobre o golpe nem sobre a falta de liberdade de expressão e sobre o retorno à democracia. A narrativa carece de aperfeiçoamento, entretanto já evidencia sua compreensão dos fatos

históricos.

As ideias que os soldados expressaram em suas respostas apontam que eles perceberam parcialmente as ideias históricas sobre a existência da ditadura.

Na aula-oficina foi abordado e debatido sobre a existência de um golpe, os militares no poder, torturas, controle da mídia, atos institucionais, guerrilhas, protestos, falta de liberdade de expressão, interesse externo, endividamento, cassações, exílios, enfim uma gama de assuntos que poderiam ser externalizados nas narrativas.

No entanto, os jovens, mesmo inseridos em uma instituição militar, conseguiram articular palavras como "golpe", "repressão", "massacre", "abuso", "falta de liberdade de expressão" e sentimento popular, todas expressões que carregam significados e importâncias para suas explicações históricas. Por outro lado, evidenciam explicações fragmentadas, estando ausente uma maior complexidade.

Ideias históricas complexas

Questão: “Seu irmão mais novo viu um comercial na televisão sobre o serviço militar obrigatório e pergunta: — ‘Você que está no quartel, conte-me tudo sobre a história do Brasil de 1964 a 1984, o período chamado de Ditadura Militar.’ O que você contaria para seu irmão?”

Respostas:

- “Eu diria que foi um tempo de muita manifestação *onde* os brasileiros queriam uma liberdade democrática e não o regime militar, o povo luta pelos seus direitos, mas houve muita repreensão e foi um período bem conturbado.”

Nesta narrativa o jovem oferece ideias de “manifestação”, “liberdade” “regime militar”, “luta pelos seus direitos”, “repreensão” e “período bem conturbado”. O jovem apresenta as ideias que fazem parte do conceito histórico estudado. Estabelece relações com ideias históricas e argumenta usando informações aprendidas. Consegue explicar as ideias históricas, apresentando fatos históricos, construindo relações com aquele período histórico.

- “A ditadura militar, foi um período *que* o povo não tinha liberdade de expressão, direito de interagir com o governo, *onde* muitos não eram a favor da ditadura, pois havia repressão, torturas, houve lutas pela liberdade.”

Nesta narrativa o jovem oferece ideias de falta de “liberdade de expressão”, “de direito

de reivindicar”, falta de apoio de setores à ditadura, que havia “repressão”, “tortura” e “luta pela liberdade”. O jovem apresenta as ideias que fazem parte do conceito histórico estudado. Estabelece relações com ideias históricas e argumenta usando informações aprendidas. Consegue explicar as ideias históricas, apresentando fatos históricos, construindo relações com outro tempo.

- “Que foi um período bastante conturbado, *onde* o Exército assumiu o controle do país, impôs suas leis para comandar a nação. Período marcado pela violência, torturas, cassação de políticos e havia muitas pessoas que eram contra.”

Nesta narrativa o jovem oferece ideias de “um período conturbado”, “o Exército assume controle do País”, “imposição de leis para comandar a nação”, “período marcado pela violência”, “tortura”, “cassação de políticos” e “muitas pessoas eram contra”. O soldado apresenta as ideias que fazem parte do conceito histórico estudado. Estabelece relações com ideias históricas e argumenta usando informações aprendidas. Consegue explicar as ideias históricas, apresentando fatos históricos, construindo relações com outro tempo.

- “Foi um período no qual o exército assumiu o governo do Brasil e impôs leis injustas, mais regras, expulsou pessoas do país, teve tortura e pessoas desapareceram, tinha toque de recolher no país. A vida era difícil.”

Nesta narrativa o jovem oferece ideias de “Exército assume o governo do Brasil”, “impôs leis injustas”, “expulsa pessoas do país”, “tortura”, “desaparecimento de pessoas”, falta de liberdade com “toque de recolher” e a “vida era difícil”. Ele apresenta as ideias que fazem parte do conceito histórico estudado. Estabelece relações com ideias históricas e argumenta usando informações aprendidas. Consegue explicar as ideias históricas, apresentando fatos históricos, construindo relações com outro tempo.

- “Foi um período muito conturbado no Brasil, com seu povo sendo oprimido, seus direitos sendo negados e a população sofreu muito naquela época, houve torturados, o Exército governava, teve um desenvolvimento no país, mas ocorreu o endividamento da nação, teve inflação muito alta, falta de alimentos, manifestações.”

Nesta narrativa o jovem oferece ideias de “período conturbado no Brasil”, “direitos negados”, “população sofreu”, “tortura”, “Exército governava”, “teve desenvolvimento no

País”, “endividamento da nação”, “inflação alta” e falta de alimentos”. O jovem apresenta as ideias que fazem parte do conceito histórico estudado. Estabelece relações com ideias históricas e argumenta usando informações aprendidas. Consegue explicar as ideias históricas, apresentando fatos históricos, construindo relações com outro tempo.

- “Eu contaria que foi um período com muitas injustiças, mortes, assassinatos, sequestro, que militares faziam por não aceitar o livre-arbítrio do civil. Quem mandava no povo brasileiro eram os militares na época de 1964 a 1984.”

Nesta narrativa o jovem oferece ideias de “muitas injustiças”, “muitas mortes, “assassinatos”, “sequestros”, que faltava de liberdade de expressão e de “livre-arbítrio” e “quem mandava no povo brasileiro eram os “militares”. O jovem apresenta as ideias que fazem parte do conceito histórico estudado. Estabelece relações com ideias históricas e argumenta usando informações aprendidas. Consegue explicar as ideias históricas, apresentando fatos históricos, construindo relações com outro tempo.

- “Foi um período em que o exército controlou por meio de um regime ditatorial o governo do Brasil. Começando com aclamação pública a seu favor e a favor de sua tomada e terminando com a mesma aclamação ou até mais *intenso* para sua saída, a base de diversas acusações de tortura e privação do livre-arbítrio.”

Nesta narrativa o jovem oferece ideias de “Exército controlou por meio de um regime ditatorial o governo do Brasil”, “aclamação pública a seu favor”, saindo do governo também com uma “aclamação”, mas esta era para sua saída do poder, “acusações de tortura” e “privação do livre-arbítrio”. O jovem apresenta as ideias que fazem parte do conceito histórico estudado. Estabelece relações com ideias históricas e argumenta usando informações aprendidas. Consegue explicar as ideias históricas, apresentando fatos históricos, construindo relações com outro tempo.

É relevante expressar que os indivíduos pertencentes ao grupo de estudo que participaram de todas as etapas desde a seleção, respondendo ao questionário inicial e passando pela aula-oficina até a resposta do questionário final, foram 33 (trinta e três) dos 41 (quarenta e um) iniciais. Os jovens apresentam progressão em suas ideias após a aula-oficina sobre o conceito histórico Ditadura Militar Brasileira.

O que foi possível verificar é que após a realização da análise das narrativas verificase a ideia de inevitabilidade da Ditadura Militar Brasileira (1964-1984), e na construção e na ministração da aula-oficina buscamos apresentar perspectivas historiográficas, tanto dos militares como a utilizada pelos manuais didáticos. E permitimos que os Jovens optassem pela perspectiva historiográfica com toda a liberdade.

Quadro sintético das ideias historiográficas aparentes nas narrativas.

| Ideias expressas | Ideias centrais | Ocorrências |
|---|-----------------------------|-------------|
| Exército Controlou, comandou, governou o Brasil | Militares no Poder | 13 |
| Expulsa pessoas do País | Forma de ação dos militares | 1 |
| Sequestros | | 1 |
| Tortura | | 5 |
| Assassinatos | | 4 |
| Toque de recolher | | 2 |
| Desaparecimento de pessoas | | 1 |
| Cassação de políticos | | 1 |
| Muitas Injustiças/Leis Injustas | | 5 |
| Período marcado pela violência | | 1 |
| Abuso de Poder | | 2 |
| Opressão Política | | 1 |
| Repressão | | 5 |
| Golpe | | 3 |
| Falta de Livre-arbítrio | Falta de liberdades | 6 |
| Falta de Liberdade de Expressão | | 6 |
| População sofreu | Sofrimento da população | 1 |
| Período conturbado no Brasil | | 3 |
| Vida era difícil | | 2 |
| Inflação alta | Ideias econômicas | 1 |
| Falta de alimentos | | 1 |
| Endividamento da nação | | 1 |
| Desenvolvimento no País | | 1 |
| Pessoas eram contra a ditadura | Luta pela Democracia | 3 |
| Luta pela liberdade | | 2 |
| Direito de Reivindicar/Manifestação | | 2 |

| | |
|---------------------------|---|
| Falta de apoio à ditadura | 2 |
|---------------------------|---|

Fonte: Autor (2015)

Observamos que muito tem se debatido, evidenciado ou relativizado quanto aos eventos históricos ocorridos de 1964 a 1984 no Brasil. Há necessidade de muito cuidado com a escolha das fontes, e entre elas elenco o manual didático e a narrativa do professor de história, pois existe essa inquietação com o ensino da história acerca da ditadura, sendo perfeitamente legítima, no entanto para Marc Bloch (1993) há em toda pesquisa histórica uma importante pergunta que se deve realizar: “Como pude apurar o que vou dizer?” (BLOCH, 1993, p.66). O historiador e o docente de história não podem dizer: “Eu acho que foi assim”, ou “Ouvi dizer que ...”.

Não apenas a ditadura militar brasileira merece atenção no momento do ensino, mas todo e qualquer elemento eleito. A seleção e interpretação que o docente realiza para produzir uma aula são incorporadas ao conhecimento dos jovens, proporcionando a construção de modelos conceituais, de um elemento historiográfico por intermédio de determinada orientação oferecida.

05. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como escopo compreender como os jovens incorporados como soldados recrutas no Exército Brasileiro compreendem a história ensinada e se há sentido e significado para ser utilizada na vida prática. A nossa busca conduziu-nos em três marcos: Analisar os jovens soldados incorporados ao Exército Brasileiro enquanto sujeitos pesquisados; verificar a compreensão histórica que possuíam sobre ditadura militar, fato histórico ensinado nas escolas e que adquiriu relevância devido aos vários estudos desenvolvidos e também devido à conclusão dos trabalhos da “Comissão Nacional da Verdade”; e se havia sentido tomar decisão baseado no conhecimento histórico que possuíam. Para não incorrer em perda de significado, uma vez que os assuntos abordados pelos soldados poderiam ser os mais diversos, optamos por oferecer o conceito histórico Ditadura Militar.

Após verificar o conhecimento histórico anterior ao ingresso no Exército, devido à necessidade de aferir o que recordavam sobre as aulas de história sobre Ditadura Militar, verificamos existir essa necessidade devido ao fato de os jovens que ingressam no Exército serem oriundos de diversas realidades e níveis de escolarização.

Nossa tentativa de relacionar um conhecimento histórico a uma possibilidade de decisão concreta e verificável se mostrou mais complexa que supúnhamos inicialmente, em função de não haver trabalho anterior com essa configuração, e os sujeitos participantes não compreenderem que a história poderia ser utilizada como um conhecimento prático.

Tornou-se necessário realizarmos intervenções para adequar o conhecimento e apresentar a proposta de pesquisa, bem como nosso objetivo. Após aplicar um questionário inicial para a verificação da aprendizagem e o conhecimento sobre o conteúdo histórico anterior ao ingresso no Exército, realizamos uma aula-oficina ancorada na perspectiva da pesquisadora portuguesa Isabel Barca (2004).

Investigar como os soldados entendem o conceito histórico Ditadura Militar, uma vez que era necessário para verificar a aprendizagem da história nas bases da ciência, por exemplo, evidência histórica, fonte e temporalidade. Com a finalidade de concretizar o propósito, optamos primeiramente por dialogar com pesquisas realizadas no campo da Educação Histórica que trabalham os conceitos de consciência histórica e narrativa histórica, investigação de elevado vulto para o desenvolvimento do ensino de história e consequente conclusão desta pesquisa.

Pesquisas de inúmeros autores — dentre os quais destaco Jhörn Rüsen (2006), da Alemanha, Isabel Barca (2004), em Portugal e Maria A. Schmidt (2010), no Brasil —

corroboraram para confirmar sobre o quanto é essencial para a vida dos indivíduos a cognição e a consciência histórica, pois esta auxilia na vida prática dos sujeitos, permitindo a orientação no tempo, desde que se compreendem como sujeitos históricos. Essa é uma relevante constatação, pois para pensar historicamente é necessário que o indivíduo se perceba como um sujeito histórico.

A Educação Histórica é um campo de pesquisa que está em franco desenvolvimento. Além de contar com inúmeras pesquisas concluídas e em andamento em alguns países, também tem conquistado adeptos no Brasil, e há um grupo de expressão que tem focado seus estudos na área de educação histórica, sediado na Universidade Federal do Paraná, através do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica - LAPEDUH. A Educação Histórica assume como responsabilidade a busca do conhecimento dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos à História, a partir de uma reflexão sobre o conhecimento histórico, por meio particularmente da consciência histórica.

Desta forma, para alcançar o objetivo desta busca por respostas, os estudos e pesquisas de campo na Educação Histórica configuraram-se como mais adequados àqueles trabalhos que utilizam em sua maioria a narrativa dos sujeitos, uma vez que é pelo deslocamento temporal presente nas narrativas que se evidencia a consciência histórica.

Esta pesquisa foi idealizada e posta em curso com o emprego de entrevistas e com a utilização de questionários como instrumento de construção do objeto para a pesquisa. Os questionários continham questões objetivas e dissertativas, e por intermédio das questões dissertativas procuramos fazer com que os jovens soldados construíssem narrativas, para que fosse possível identificar o conhecimento histórico dos sujeitos da pesquisa. Propusemos diversas questões com a intenção de poder realmente compreender o que os jovens pensam e sentem sobre a história. Com a finalidade de compreender como eles entendiam o serviço militar, inserimos questões sobre a democracia, e no sentido contrário, sobre a ditadura militar.

Ao analisar o que os jovens incorporados como soldados entendem por democracia, como lidam com escolhas e definem a importância de conhecer a História e qual é a importância sobre a Ditadura Militar, percebemos que essas ideias somente passaram a se relacionar após a intervenção, ou seja, após a aula-oficina, na qual abordamos o conceito de democracia, pois os sujeitos investigados não percebem que a sua condição de jovem incorporado ao Exército Brasileiro estava ligada a uma ideia de democracia.

O pensamento dos soldados sobre o valor da história e a sua importância aparece após o despertar de que é possível relacionar um conhecimento histórico, como sobre a ditadura

militar, à possibilidade de utilização desse conhecimento em sua vida prática porque para eles a história serve para conhecerem o passado, passarem a compreender o presente e poderem de alguma forma planejar seu futuro. No entanto, isso só após se compreenderem como sujeitos históricos.

Os jovens soldados apresentaram-se apreensivos em um primeiro momento, tendo em vista que nunca haviam participado de experiência de trabalho dessa natureza. No momento seguinte procuraram compreender a mudança de sua realidade, tendo em vista que o tratamento dispensado aos recém-ingressos pode impactar de início. Foi necessário construir uma relação baseada na confiança e não na hierarquia e disciplina, que são os pináculos de sustentação do Exército Brasileiro. A atividade dos soldados é eminentemente prática, isto é, física, assim os momentos de investigação da educação histórica eram oásis, uma vez que eram em salas de instrução, com conforto.

Na dissertação, as ideias apresentadas pelos soldados foram apropriadas de seus professores, como apresentado nas respostas do questionário de investigação aplicado inicialmente. Contudo, devido ao grande número de respostas em branco, utilizamos a abordagem da aula-oficina e observamos a progressão das narrativas. Dos quarenta e um participantes, apenas um não concluiu a tarefa de responder ao questionário final.

A narrativa dos jovens soldados aproxima-se do manual didático e de seu instrutor. Oferecemos um documento histórico, que continha dados sobre os mortos em confrontos com os contenciosos contra a ditadura militar e debatemos sobre a forma como a história é contada não deve influenciar, mas que cada um deveria desenvolver suas consciências históricas, além de senso crítico, para construir suas próprias narrativas sobre os fatos históricos. Pudemos observar a mudança significativa das narrativas após nossa intervenção por meio da aula-oficina.

Observa-se que quando os jovens soldados procuram em sua memória recordar para propor explicações e compreender seu presente, esse procedimento revela uma concentração de força para compreender a história como sendo viva. De acordo com Isabel Barca (2004), tal procedimento desvenda o esforço de compreensão histórica. Desta forma todas as propostas de explicações que eles expressam sobre o conceito histórico Ditadura Militar Brasileira são tentativas de explicação da história, evidenciando uma proposta de compreensão, assim como esforço de explicar o passado pelo passado e configurando sua experiência, caracterizando a construção do conhecimento histórico.

Os jovens soldados se apropriaram do conhecimento e construíram suas narrativas da história no ambiente de instrução, e em posterior abordagem no interior do quartel. Da mesma

forma, a compreensão do papel da história como disciplina constante do currículo de formação.

Observamos na investigação que em nenhum momento, seja pelas entrevistas ou em resposta aos questionários, os soldados alegaram fazer uso do conhecimento histórico para responder a uma demanda prática em suas vidas.

O conhecimento histórico presente a respeito da Ditadura Militar não fez com que optassem por serem voluntários para o serviço militar, muito menos os inibiu para não serem voluntários.

Compreende-se que a relação que o docente possui com o livro didático tem de ser crítica, sempre buscando a complementação das carências existentes no material nas fontes historiográficas mais atualizadas. No entanto, observou-se que os sujeitos da pesquisa apresentavam narrativas construídas sobre suas memórias das aulas de história, realizadas na escola no período anterior à convocação para o serviço militar, sendo reforçadas pela aula-oficina. A possibilidade de construção de conhecimento histórico passa pela narrativa dos docentes que se evidencia na narrativa dos discentes.

É mais que necessário informar e construir junto com o aluno nas aulas de história a importância delas para suas vidas, permitindo a aproximação dos conteúdos de história à possibilidade de tomada de decisão.

Com relação à mudança e progressão do conhecimento histórico dos jovens soldados, constatou-se a compreensão do tema e o avanço na evidência do conhecimento histórico por meio das narrativas.

Após a apresentação do trabalho desenvolvido com o documento histórico “Noticiário do Exército (1983)”, observa-se que apenas dois apropriaram-se dessa fonte, mas no momento da construção da narrativa ficaram classificados como “ausentes e sem sentido”. Percebemos que o jovem soldado vê a História como um elemento importante para entender o presente, mas quanto à projetar o futuro não, enquanto outros a concebem apenas como um estudo do passado.

Desta forma observamos que surge uma nova indagação: por que o docente não aborda sobre outras interpretações e documentos para além do manual didático?

Os jovens soldados compreenderam a necessidade de contextualizar o conhecimento histórico.

As suas respostas nos questionários e nas entrevistas ressaltaram o evidente relevo do docente no processo de construção do conhecimento histórico, por entenderem que é por meio desse profissional que se proporciona o aprendizado, carregando de significado as afirmações

dos jovens soldados, pois mesmo após deixarem as escolas o que mais os marcou não foram os manuais didáticos, mas sim seus professores, seus comportamentos em sala de aula. Observamos que a construção do conhecimento histórico passa, não pelo manual didático, mas sim pela relação do discente com o docente, e deste com a narrativa expressa.

Nossa missão como docentes e pesquisadores dessa área de conhecimento, a educação histórica, cresce em importância, e assim oferecemos as colaborações de nossa pesquisa para o ensino de história. Minha pesquisa, para além dos muros escolares, retrata a necessidade de aprofundamentos sobre como os jovens constroem o conhecimento histórico, em específico sobre a Ditadura Militar.

Parece-nos ser coerente refletir a construção de uma metodologia adequada ao ensino/aprendizagem da história, uma que propicie ao discente a apreensão dos conceitos históricos e a possibilidade de relacioná-los com a vida.

A forma como a história é ensinada pelos docentes tem a necessidade de oferecer narrativas vividas contextualizadas, permitindo que os discentes alcancem a dimensão de apropriarem-se do conhecimento para além da narrativa do professor e do manual didático, construindo uma consciência histórica que permeie a vida do sujeito escolarizado. Para tanto, deve ser evidenciada na preocupação da preparação das aulas de história as interações realizadas com o conteúdo do conhecimento histórico escolar e o conhecimento construído nas relações com as demais pessoas, permitindo um sujeito que reconhece o outro como dotado de características individuais e próprias, enfim, reconhece o outro como outro.

BIBLIOGRAFIA

ARIÈS, Phillipe. O tempo da história. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

ALMEIDA, Alberto Carlos. A cabeça do brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2012.

ALVES, Maria Helena Moreira. Estado e Oposição no Brasil (1964-1984). SP: EDUSC, 2012.

ANTUNES, Ricardo. O novo sindicalismo. São Paulo: Scritta, 2010.

BARCA, Isabel. A educação histórica numa sociedade aberta. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, p. 5-9, jan/jun 2007.

BARCA, Isabel. Aula-oficina: do Projeto à Avaliação. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BARCA, Isabel. Os jovens portugueses: ideias em História. Florianópolis: Perspectiva: v. 22, n. 02, p. 381-403, jul./dez. 2004.

BARCA, Isabel. Marcos de Consciência Histórica de Jovens Portugueses. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, p.115 – 126, 2007.

BECKER, Jean-Jacques. A opinião pública In RÉMOND, René. (org.). Por uma História Política. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

BOSCOV, C. P. O enfoque gerencial na divulgação de informações por segmento. 2009, Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

CAINELLI, Marlene. História e Memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em educação histórica.

CARDOSO, Fernando Henrique. O modelo político brasileiro e outros ensaios. São Paulo: Difel, 2011.

CASTRO, C. A invenção do Exército, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

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

COSTA, Bianca Silva. Ditadura Militar, Reforma Universitária e abordagem da revista *Manchete*. Porto Alegre: Monografia de Bacharelado -PUCRS, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. 10ªed. RJ: Francisco Alves, 2014.

DUBET, F. Sociologia da experiência. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. La escuela: Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1997.

GADAMER, Hans - George. Problemas epistemológicos das ciências humanas. In: FRUCHON, Pierre (org.) O problema da consciência histórica. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. 8ª ed. São Paulo: Edusp, 2010.

FERREIRA, Jorge Luis (org.). O populismo e sua história: debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FICO, Carlos. O golpe de 1964: momentos decisivos, FGV de Bolso, Série História – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder, p. 11-12, São Paulo: Ed. Paz e Terra. 2011.

HOBBSAWM, Eric. Era dos extremos: O breve século XX 1914 – 1991. Tradução de Marcos Santarrita, 2ª Edição, 50ª reimpressão, p.13, São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

KARNAL, Leadro (Org). História na sala de aula. Conceitos, práticas e professores. p.8, Editora Contexto, 2012.

LEAL, Vitor Nunes. Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*, Curitiba, p.131 – 149,

2006.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In. BARCA, Isabel (Org). Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais da Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UMINHO, 2001.

LEE, Peter. 'Walking backwards into' Historical consciousness and understanding history. 2002. Disponível em: HYPERLINK "<http://www.cshc.ubc.ca/>"<http://www.cshc.ubc.ca>. Acesso em 8/6/15

LEE, Peter, ALARIC Dickinson, and ASHBY Rosalyn. "Progression in Children's Ideas About History: Project CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches: 7 to 14)." Paper presented at the Annual Meeting of the British Educational Research Association, Liverpool, England, September 11, 1993.

MARSON, Adalberto. A ideologia nacionalista em Alberto Torres. SP: Livraria Duas Cidades, 2009.

MARX, Karl. O 18 de brumário de Luís Bonaparte. Ed. Centauro, 2003.

OLIVEIRA, Eliézer Rizo. As Forças Armadas: Política e Ideologia no Brasil (1964-1969). Petrópolis: Vozes, 2011.

OST, François. O tempo do direito. Bauru: Edusc, 2009.

REIS FILHO, D. A. Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988. 1. ed – Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

RIDENTI, Marcelo. O Fantasma da Revolução Brasileira. São Paulo: UNESP, 2014.

RODRIGUES, M. A década de 1980. Brasil: quando a multidão voltou às ruas. São Paulo: Ática, 1999.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. V.1, n.2, p.7-16, 2006.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história; fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende MARTINS. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. História viva – Teoria da História III: forma e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007(a).

RÜSEN, Jörn. Reconstrução do passado – Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB, 2007(b).

SAVIANI, Dermeval. Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino. 4 ed. Rev Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: Que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. Aprender história: perspectivas da educação histórica. Ijuí/PR: Ed. Unijuí, 2009, v.3 p.21-51.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Braga. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. Educar. Curitiba, Especial, p.11-30, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SOARES, Luiz Eduardo, et.al. Elite da Tropa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

TROMBLEY, Stephen. 50 Pensadores que formaram o mundo moderno; Leya, 2014.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

ARMADAS, Estado – Maior das Forças. Lei do Serviço Militar e seu Regulamento. Lei Nr 4.375, de 17 Ago 1964. Decreto Nr 57.654, de 20 Jan 1966. Edição 1996. Brasília.

BRASILEIRO, Exército. Origem dos Tiros-de-Guerra. Disponível em <<http://www.exercito.gov.br>>. Acesso em 03 Set 2006.

BRASILEIRO, Exército. Noticiário do Exército. Disponível em <<http://www.exercito.gov.br>>. Acesso em 12 Out 2007.

BRASILEIRO, Exército. O Serviço Militar. Disponível em <<http://www.exercito.gov.br>>.

Acesso em 12 Out 2007.

Portaria nº 001- Comando de Operações Terrestres (COTER), de 21 de fevereiro de 2013, EB: 64322.001707/2013-14, que aprova o Programa-Padrão de Instrução Individual Básica (EB70-PP-11.011), 1ª Edição, 2013.

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
 Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – Propesp
 Instituto de Ciências Humanas e da Informação – ICHI
 Programa de Pós-Graduação em História – PPGH
 Mestrado em História

QUESTIONÁRIO DOS SOLDADOS – 2015

1.º QUESTIONÁRIO – CONHECIMENTOS INICIAIS

Solicito a sua colaboração para responder às questões do questionário que compõe parte da pesquisa para dissertação de mestrado em História na Universidade Federal do Rio Grande. Agradeço sua colaboração.

Questionário

Escola: _____
 Cidade: _____ Estado: _____
 Nome: _____ Idade: _____
 N.º _____ Bateria _____
 Endereço Residencial: _____
 Profissão do pai ou responsável: _____
 Profissão do mãe ou responsável: _____

1- O senhor foi voluntário para servir ao Brasil no Exército Brasileiro como soldado?

- () Sim
 () Não

2- Marque seu grau de instrução:

- () 5ª Série;
 () 6ª Série;
 () 7ª Série;
 () 8ª Série;
 () 1º Ano;
 () 2º Ano;
 () 3º Ano;
 () Cursando Ensino Superior;
 () Ensino Superior Completo.

3- Sua renda familiar é de:

- () 1 a 2 Salários Mínimos, R\$ 788,00 a R\$ 1576,00;
 () 3 a 4 Salários Mínimos, R\$ 2364,00 a R\$ 3152,00;
 () Mais de 5 Salários Mínimos, R\$ 3940,00;
 () Mais de 10 Salários Mínimos, R\$ 7880,00.

4- Com relação ao Ensino de História, como o senhor observa a narrativa de seus professores de História na Escola:

- O professor sempre fala a verdade?
- O professor as vezes fala a verdade?
- O Professor não fala a verdade?

5- A vida é feita de escolhas, e estas escolhas são baseadas em experiências, quer sejam vividas, apreendidas em bancos escolares ou ensinadas em casa por familiares. Com relação a História muitas pessoas não entendem a importância que há neste conhecimento. Desta forma a questão é: como o senhor considera o Ensino de História:

- Considera o ensino de história como imprescindível;
- Considera o ensino de história importante;
- Considera o ensino de história pouco importante;
- Considera o ensino de história desnecessário.

6- Dos itens a baixo que o senhor considera de maior importância para o Ensino de História, marque apenas 01 (um):

- O professor;
- O livro didático;
- A família;
- Os jornais e revistas;
- Jogos de computador;
- Filmes;
- Livros de romance.

7- Quantas ditaduras houve na História do Brasil:

- apenas uma;
- apenas duas;
- Mais de duas;
- nenhuma;

8- De acordo com os livros de História o período de 1964 à 1985 é conhecido como?

- Governo Militar;
- Ditadura Militar;
- Revolução democrática Militar;
- Golpe Militar.

9- O senhor conhece o conceito de democracia:

- Sim
- Não

10- De acordo com a resposta anterior defina democracia:

11- O senhor foi selecionado para o serviço militar obrigatório, considera o mesmo como sendo democrático?

() Sim

() Não

12- De acordo com sua resposta anterior justifique-a:

13- O senhor considera o Exército Brasileiro como sendo uma instituição democrática?

() Sim

() Não

14- De acordo com a resposta anterior justifique-a:

15- O senhor conhece o conceito de ditadura?

() Sim

() Não

16- De acordo com sua resposta anterior justifique-a:

17- O que o senhor sabe sobre a existência de ditaduras na História do Brasil?

18- A História do Brasil é dividida para fins didáticos em três períodos, marque apenas o período que o senhor possui mais interesse em estudar

() Período Colonial

() Período Imperial

Período Republicano

19- O senhor tendo o conhecimento histórico de que no Brasil houve uma "Ditadura Militar", sentiu-se de alguma forma influenciado em sua escolha para servir no Exército Brasileiro.

Sim

Não

20- O que o senhor sabe sobre a existência da ditadura no período de 1964 a 1984 no Brasil?

21- Dos itens abaixo assinale onde o senhor prefere aprender sobre a História da Ditadura Militar no Brasil de 1964 à 1984?

A) Em casa com seu pai e/ou sua mãe:

Sim

Não

B) Em casa com outras pessoas da família:

Sim

Não

C) Na escola, com seu(sua) Professor(a):

Sim

Não

D) Na escola, com o livro didático:

Sim

Não

E) Com livros de romance em casa:

Sim

Não

F) Pela internet

Sim

Não

G) Não gosta de estudar sobre o período.

22- Quando o senhor estuda História se reconhece como parte dela?

Sempre

As vezes

Nunca

23- Na sua vida cotidiana ter o conhecimento histórico é:

-)Muito útil
-)Útil
-)Pouco útil

24- O que o senhor aprendeu em História já serviu para mudar sua opinião a respeito de algum acontecimento?

-)Sempre
-)Algumas vezes
-)Poucas vezes
-)Nenhuma vez

25- Aprender sobre História já serviu para que o senhor explicasse a alguém algum acontecimento no mundo?

-)Sempre
-)Algumas vezes
-)Poucas vezes
-)Nenhuma vez

26 – Antes de servir o senhor já havia ouvido a respeito do Exército Brasileiro:

-)Sim
-)Não

27 – O que ouviu sobre o Exército Brasileiro era:

-)Bom
-)Ruim

28 – Servir ao Brasil no Exército Brasileiro o senhor declara que pela sua própria experiência pessoal que é: dê sua opinião.

29 – O senhor diria que possuir o conhecimento histórico sobre a Ditadura Militar (1964-1985) interferiu em sua escolha para ser voluntário para servir ao Brasil como Militar no Exército Brasileiro:

-)Sim
-)Não

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
 PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
 MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA
 6º GRUPO DE ARTILHARIA DE CAMPANHA
 2ª BATERIA DE OBUSES

QUESTIONÁRIO PARA OS SOLDADOS - 2015

Sua participação é fundamental para o aperfeiçoamento da metodologia de Ensino de História em nosso País. Assim solicito a sua valiosa colaboração no sentido de responder às questões do presente questionário que integrará a pesquisa para dissertação de Mestrado Profissional em História.

Escola onde estuda/estudou: _____ UF: _____

Cidade: _____

Nome: _____ nº _____

Ano de Nascimento: ____/____/____

Grau de instrução: () fundamental () médio () superior

Endereço residencial: _____

Renda familiar: R\$ _____

Você é voluntário para o Serviço Militar? () sim () não

1. Seu irmão mais novo viu um comercial na televisão sobre o Serviço Militar Obrigatório e pergunta: – você que está no quartel, conte-me tudo sobre a história do Brasil de 1964 a 1984 o período chamado de Ditadura Militar. O que você contaria para seu irmão?

1. Você acredita que estudar sobre o período da história brasileira que compreende a Ditadura contribuiu de que forma para sua decisão com relação ao Serviço Militar Obrigatório.
