



A PRODUÇÃO DE FONTES ORAIS COM EX-ALUNOS DE COLÉGIOS MILITARES: UMA ANÁLISE A PARTIR DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Felipe Bronoski Soares¹

“Uma conversa já iniciada...”

Os inúmeros processos que constituem o trabalho de pesquisa em história são carregados de potencialidades subjetivas inerentes à própria vida humana. Toda pesquisa entendida em sua completude de etapas revela também fragmentos da identidade do próprio agente que toma para si a tarefa de historiar. Admitir a inevitável parcela intersubjetiva que perambula ativamente em todo o processo de transformar experiências humanas no tempo em narrativas plausíveis, significa deslocar a posição da ciência histórica para mais perto do próprio mundo do qual, muitas vezes, ela parece ter se afastado, iludida e travestida com o olhar frio de suas regras, formas, estilos e convenções internas. Com isso, perguntaria o leitor mais apressado, abro mão de conceitos tão caros à ciência histórica em tempos que postulam até mesmo uma “crise da história” como *razão, veracidade e legitimidade* da história?

Pelo contrário, tentarei nesse texto traçar um panorama experiencial de como a subjetividade atua diretamente na transformação da prática de pesquisa, seja na remodelação de hipóteses, metodologia e até mesmo na práxis política para além do campo acadêmico, sem que isso signifique o abandono da racionalidade, veracidade e legitimidade da ciência histórica. “O historiador surge ‘em meio a uma conversa que já começou’ e nela intervém, com sua experiência, com os seus valores, com suas preocupações, enfim, como ser-no-mundo” (BARBOSA, 2007: 297).

E qual seria a conversa já iniciada da qual tenho algo a dizer? Fazem pelo menos quatro anos que tenho me atentado ao fenômeno do ensino de história nos colégios militares do Brasil², como partida realizei uma análise do livro didático *História do Brasil Império e República*, de edição da BIBLIEX - Biblioteca do Exército (requerido

¹ Discente do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa sob orientação do Prof. Dr. Luís Fernando Cerri, e professor de história no ensino básico. Email: faonet1910@yahoo.com.br

² SOARES, Felipe. B. História de Farda: o livro didático de história nos colégios militares. Ponta Grossa: UEPG, 2012.

na listagem de materiais de vários desses estabelecimentos) submetendo a obra didática aos parâmetros e exigências do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático. Os resultados do processo de análise indicaram, em suma, a incompatibilidade gritante das posições historiográficas, pedagógicas e políticas das quais os paradigmas dos campos de conhecimento dialogam atualmente. O livro é recheado de voluntarismos e anacronismos, apresenta uma versão da história pautada e edificada na centralidade dos heróis nacionais (quase todos ligados ao exército), com uma narrativa histórica marcada pela oficialidade e pela ausência de problematizações mais complexas.

O quadro mais emblemático ficou por conta da construção narrativa e do enredo histórico na obra que dispõe sobre as tramas políticas que culminaram no golpe militar de 1964, sobre a ação das forças armadas durante os anos da ditadura militar que destoa em todos os sentidos daquilo que a ciência histórica construiu como paradigma através do seu acréscimo de racionalidade embasado na pesquisa e discussão teórica. Segundo a obra *Brasil Império e República*, o golpe (que não foi golpe) foi um movimento que “decidido pelas lideranças democráticas (civis e militares) [...] Sem precedentes nos anais dos levantes políticos sul-americanos, a Revolução foi levada a sério não por extremistas, mas por grupos moderados respeitadores da lei e da ordem.” (FERNANDES et. al., 2005:201).

Sobre os episódios que sucederam o golpe militar e a suspensão da democracia brasileira em 1964, a composição do texto é ainda mais alarmante quando omite as constantes violações dos direitos humanos protagonizada pelos militares contra diversos setores da sociedade brasileira. As medidas mais “duras” tomadas pelas forças armadas são justificadas no combate a forças “subversivas” e grupos que “perturbavam a ordem pública” (FERNANDES et. al., 2005:207). Em outra passagem, referindo-se às ações dos militares no comando do estado: “o Governo reprimiu e eliminou os grupos comunistas engajados na luta armada, porque a preservação da ordem pública era condição necessária ao Progresso do país” (idem, 2005:208), mesmo sabendo-se hoje que vários setores da sociedade que não eram necessariamente ligados aos grupos guerrilheiros e/ou aos partidos comunistas e socialistas, também tenham sido impactados pela violência do regime. (FICO, TOLEDO)

São apenas alguns dos incontáveis exemplos que demonstram uma versão da história recente do país, que não se sustenta a não ser pelo cinismo e do não



reconhecimento que a ação das forças armadas significou a quebra efetiva da democracia, de abusos e autoritarismos como práticas corriqueiras e centrais durante o período, como afirma Carlos Fico: “hoje podemos afirmar baseados em evidências empíricas, que a tortura e o extermínio foram oficializados como práticas autorizadas de repressão pelos oficiais-generais e até mesmo pelos generais presidentes” (FICO, 2004:36).

Mais do que um livro de má qualidade historiográfica, a questão se desenrola sobre o papel do ensino de história e da própria escola, diante de práticas sociais e posições políticas minimamente aceitáveis que não atentem contra liberdades coletivas e individuais, de um olhar crítico ao passado que possibilite identificar as disputas pelo poder político e todos os seus meios e consequências, que no caso da ditadura militar brasileira foram catastróficas em todos os aspectos que tangem à dignidade humana.

Como esperar das forças armadas uma atitude revisionista da própria atuação durante os anos do regime sendo que dentro de suas instituições de ensino (que mesmo sendo públicas não atuam sobre as leis educacionais que valem para as instituições civis) a história? Nessas condições, a história continua sendo um instrumento de legitimação da ação e identidade sem contar com qualquer exercício crítico que dialogue com outras matrizes e áreas do conhecimento. Dentre aproximadamente 12 mil crianças e adolescentes que acessam o ensino de história nos colégios militares, não parece justo travar essa ponte de diálogo para que tenham a possibilidade e o direito de utilizar um livro didático de melhor qualidade e, que seja, de fato, um instrumento de auxílio na possibilidade de se construir um quadro melhor de orientações temporais?

Em 2014, quando se completou 50 anos do golpe de 1964, os debates travados em torno da ditadura militar foram acalorados pela repercussão e espaço que o tema voltou a ter publicamente para além da academia e do círculo especializado. Portais de notícias, revistas semanais, jornais diários, programas de televisão, etc. A retomada da discussão sobre a ditadura trouxe também ao espaço público o acirramento da disputa pela memória e seus usos sociais no presente. A entrega do relatório final da Comissão Nacional da Verdade à presidência da República, também suscitou reações imediatas, principalmente daqueles sujeitos e instituições diretamente envolvidos, incluindo com obviedade alguns oficiais militares.

Dentre uma das recomendações elaboradas pela CNV a serem tomadas pela completude do Estado brasileiro, o item seis parece semelhante às preocupações até aqui expostas, ao conferir que:

O conteúdo curricular dos cursos ministrados nas academias militares e de polícia deve ser alterado, considerando parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), a fim de enfatizar o necessário respeito dos integrantes das Forças Armadas e dos órgãos de segurança pública aos princípios e preceitos inerentes à democracia e aos direitos humanos. Tal recomendação é necessária para que, nos processos de formação e capacitação dos respectivos efetivos, haja o pleno alinhamento das Forças Armadas e das polícias ao Estado democrático de direito, com a supressão das referências à doutrina de segurança nacional. (BRASIL, 2014: 967)

Esse mesmo item publicado pela CNV foi motivo de reação do Clube Militar que em nota, rebateu as recomendações da CNV, da seguinte forma: “*modificação dos currículos das academias militares, para promoção da democracia e dos direitos humanos (por acaso os atuais são contrários a isso?)*”.³ Estamos diante de uma situação que envolve não somente uma disputa pela memória, mas também pela legitimidade de critérios diferentes do fazer historiográfico e de como a aprendizagem histórica possibilita a construção de instrumentos para perceber, interpretar e agir no mundo.

O próximo passo: capturando a consciência histórica e os usos das fontes orais.

Como toda pesquisa em história também tem a sua própria história, que se cruza e se confunde com tantas outras, os trajetos e observações que foram expostas até aqui desdobraram em um mundo cujas possibilidades se tonaram efetivamente uma necessidade. Se o primeiro passo foi examinar o livro didático, suas intenções e composições dentro do quadro social e cultural que foi elaborado e utilizado, a tarefa agora tende a pensar nos seus usos, e não como um mero exercício acadêmico qualitativo (CHOPPIN, 2004).

A grande preocupação que passou a ocupar a posição central da trajetória de pesquisa foi que o ensino de história nos colégios militares não pode ser resumido simplesmente à composição de um livro didático. Ele é um dos inúmeros produtos culturais que atuam nas etapas de ensino e aprendizagem, mas não resume toda a

³ Ver: “Pensamento do Clube Militar” < <http://clubemilitar.com.br/pensamento-do-clube-militar-14/>> - Acessado em 18 de janeiro de 2015. Ao navegar pelo sítio virtual do Clube Militar, fica evidente o desconforto demonstrado pelos artigos e notas oficiais causados pelos trabalhos da Comissão Nacional da Verdade.

complexa teia de saberes e práticas, forjados na mediação entre os sujeitos que se relacionam quase diariamente. Projetar que o ensino de história nessas condições estaria condicionado às opções e posições do material didático, seria estabelecer um cenário antes mesmo de procurar conhecê-lo minimamente, portanto, uma atitude preconceituosa. Quais seriam os sentidos construídos a partir do ensino escolar nos colégios militares, levando em conta o espaço da aula de história articulado com os ritos, cerimônias e estatutos (explícitos e implícitos) das instituições?

O conceito de consciência histórica se torna fundamental quando tratamos no estabelecimento de sentidos temporais, primeiramente, porque amplia a noção de narrativas no tempo apenas como campo e palco da memória. “A consciência histórica serve como um elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do ‘curso do tempo’” (RÜSEN, 2010: 56). Memória e consciência histórica são duas modalidades diferentes de significar o tempo, a memória atua numa dimensão entre presente e passado, na intenção discursiva de fazer o passado agora presente, a consciência histórica, por sua vez, atribui complexidade ao passado porque carrega nele uma carga de racionalidade da qual é possível mediar sentidos práticos à vida que estende a percepção de tempo ao futuro e orienta a práxis humana.

De modo resumido, pode-se dizer que a memória apresenta o passado como uma força móvel do espírito humano guiado pelos princípios do uso prático, enquanto a consciência histórica representa o passado em um interrelacionamento mais explícito com o presente, guiado por conceitos de mudança temporal e por reivindicações de verdade; ele reforça a especificidade temporal do passado como uma condição para sua relevância no presente. A memória é um relacionamento imediato entre passado e presente, enquanto que a consciência histórica é mediada. A memória está mais relacionada ao domínio da imaginação, a consciência histórica mais próxima da cognição. A memória está cravada no presente, a consciência histórica abre essa relação ao futuro. (RÜSEN, 2009: 166).

Consciência histórica não é, portanto, o quanto os sujeitos sabem ou não sobre conteúdos programáticos em história ou da disciplina escolar da história, mas sim a produção de sentidos e a possibilidade de situar-se no tempo e tomar decisões, através de saberes articulados na própria experiência humana no tempo. A consciência histórica é carregada de racionalidade pragmática, pois na sua dimensão, ela qualifica o passado como potencialmente “história”. Para Jörn Rüsen o discurso sobre a consciência histórica é “interessado naqueles modos de representação que dão ao passado a forma distintiva

de história. Além disso, ela tematiza o impacto da história nas perspectivas futuras da vida humana.” (RÜSEN, 2009: 165).

O reconhecimento da relação direta das três dimensões do tempo não basta para elucidar a complexidade do “jogo” da qual a consciência histórica participa, é preciso que essas três dimensões de tempo esteja interligadas pela noção de sentido, do reconhecimento e da apropriação do passado como parâmetro à vida e do horizonte de expectativas dos quais a práxis humana não só cria, mas se move: talvez, esteja justamente nesse ponto a delimitação daquilo que chamamos de presente e que é culturalmente vivido. “Sentido é a quarta dimensão do tempo. Sem a qual as outras três não podem ser humanamente vividas” (RÜSEN, 2014: 256).

As experiências humanas no tempo aliado ao processo de construção de sentidos temporais produzem motivações que orientam o agir e a consciência histórica interliga essa ação momentânea dos sujeitos e sociedades às expectativas criadas no processo de interpretação e significação do tempo, o futuro passa a ser um campo aberto de possibilidades. Ora, nesse jogo de experiências e agir no mundo, me parece que os mapas que orientam os seres humanos no tempo parecem preciosidades das quais diferentes propostas, ideias e interesses requerem pra si a autoria dessa cartografia no tempo. Não é por acaso que corriqueiramente observamos os usos do passado como argumento em debates públicos, a consciência histórica é motivadora uma vez que escancara o tempo como uma das variáveis ativas na vida humana

Podemos exemplificar essa unidade das três dimensões temporais através de uma ideia comumente utilizada sobre o passado humano. Em uma argumentação sobre a possibilidade do estabelecimento de uma sociedade igualitária, é comum ouvir a seguinte afirmação histórica: ‘Sempre, desde o surgimento dos homens, houve desigualdade social’. Tal afirmação sobre o passado conecta-se com uma perspectiva de futuro: ‘Logo, sempre vai haver desigualdade’. E também se relaciona com uma auto-compreensão do presente: ‘Por isto, de nada adianta lutar hoje, no presente, pelo fim das desigualdades sociais’ (SADDI, 2012: 15).

Como é possível dizer que uma determinada prática e agir são também motivados pela edificação dos sentidos no tempo? Para tornar a consciência histórica um conceito minimamente aceitável à pesquisa científica em história é necessário captura-la ao passo que se torne “palpável”. A consciência histórica pode ser palpável, uma vez que, toda manifestação e agir humano encontram como palco de sua significação a própria cultura e toda cultura está no centro de um jogo de permanências e transformações verificáveis no tempo, bem por isso, um dos mais evidentes espaços

de atuação da consciência histórica são as construções de identidades. “Em suma, a consciência histórica responde a parte preponderante à pergunta: *quem somos nós?*” (CERRI, 2011: 41) tendo em vista a relação de tensão entre o aceite e a recusa de padrões morais e culturais carregados de tradições, mitos fundadores, símbolos, linguagens, etc. da qual o sujeito participa ativamente na mediação *entre o eu e o todo*, entre os *meus e os outros*.

A noção de pertencimento e de estranhamento na teia social é construída por diversos tipos de consciência, entre elas aquela que reconhece a ação humana no tempo como fator essencial aos componentes constituintes da identidade, nesse ponto a consciência histórica abarca também a memória como uma faceta interna de sua própria condição. “É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada” (POLLAK, 1992: 2).

Talvez por isso o ensino de história (que também apresenta sua historicidade) e principalmente o ensino de história escolar, tenha sido, e ainda é, grande palco de conflitos que envolvem desde políticas públicas e currículos até práticas de sala de aula, uma vez que o ensino de história nas escolas é, pelo menos em intenção, um agente direto na construção de identidades coletivas, por mais que a consciência histórica não se resume em hipótese alguma à história escolar.

A consciência histórica é modificada de acordo com inúmeras percepções e experiências narradas sobre a ação humana no tempo, seja da religião, família, partido, mídia, estado, etc. de tal modo que muitas vezes parece que o ensino de história e os atuais paradigmas do conhecimento da ciência histórica são os que menos contribuem na formação dos sentidos em tempos, convenhamos, cujos sentidos de coletividade e consensos mínimos universalmente, situam-se apenas no campo da utopia⁴.

Ainda no exercício de tornar a consciência histórica “palpável”, torna-se indispensável adentrar ao campo da narrativa e da linguagem como formas culturais de comunicação. Uma das formas de se “captar” a consciência história é através do

⁴ Jörn Rüsen entende a utopia como “inquietude da cultura” capaz de mobilizar o agir humano. Em sua publicação mais recente no Brasil, defende a retomada da discussão da utopia na perspectiva do pensar historicamente. RÜSEN, Jörn. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis: Vozes, 2014.

exercício da narrativa que contemple as noções dimensionais do tempo. Narrativa não é somente a oralidade, por mais que essa seja muito significativa, mas narrativa aqui significa uma noção ampla de intercomunicação entre sujeitos. As narrativas atuam de maneira dupla em relação à consciência histórica, ao mesmo tempo influenciam a produção de sentidos temporais no intuito de organizar mentalmente uma lógica/sentido, também produz resultados explicativos da ação dos sujeitos no tempo: “*Eu era assim*”, “*será sempre dessa forma*”, “*o mundo mudou*”, são exemplos linguísticos que jogam diretamente com a questão do tempo. “Embora se trate de apenas uma das formas de representação histórica, a narrativa oferece uma saída, em termos de recorte empírico, para a pesquisa da consciência histórica, porque é um dos produtos que resultam de sua produção de sentido.” (CERRI, 2011: 49).

Ainda segundo o autor “a consciência histórica está baseada em padrões de comunicativos, de acordo com a natureza do tempo experienciado.” (CERRI, 2011: 48). É através do ato de narrar que uma experiência ganha o atributo de uma história, é através do ato de narrar e suas operações e códigos linguísticos que se torna possível perceber as variantes do tempo, transformações e permanências, na composição lógica que é fundamental para a consciência histórica, essa capacidade pode ser chamada de “competência narrativa”.

A forma linguística dentro da qual a consciência histórica realiza sua função de orientação é a da narração. A partir desta visão, as operações pelas quais a mente humana realiza a síntese histórica das dimensões de tempo simultaneamente com as do valor e da experiência se encontram na narração: o relato de uma história. Uma vez explicadas a forma narrativa dos procedimentos da consciência histórica e sua função como meio de orientação temporal, é possível caracterizar a competência específica e essencial da consciência histórica e sua função como meio de orientação temporal, é possível caracterizar a competência específica e essencial da consciência histórica como “competência narrativa” (RÜSEN, 2010: 59).

Empiricamente, a consciência histórica, como fenômeno mental, ganha uma possibilidade da qual se pode pelo menos obter um parâmetro das suas dinâmicas e produções, através da narrativa torna-se possível perceber os infundáveis engendramentos sobre a experiência no e sobre o tempo que são significadas e narradas. “O tempo do passado não pode ser eliminado, e é um perseguidor na medida em que seja organizado por procedimentos da narrativa (...) fala-se do passado sem suspender o presente e, muitas vezes, implicando também o futuro.” (SARLO, 2007: 12). A pesquisa

e o campo de investigação sobre a consciência histórica pode então dialogar mais diretamente com os conceitos da história oral, não somente como metodologia, mas também na prática reflexiva do próprio conhecimento histórico científico, logo, uma reflexão didática.

Se procuramos na pesquisa sobre a consciência histórica quais os processos que antecederam os sentidos narrados, as fontes orais são estratégias legítimas e enriquecedoras. A consciência histórica, como já dito nesse texto, não é quantidade de conhecimento histórico, mas sim a autoconsciência enriquecida de sentido, do tempo vivido e dotado de significado para a vida prática. Uma das reflexões sobre as características da história oral e do uso das fontes orais na pesquisa passa, em medida, por essa preocupação de buscar sentidos.

A primeira coisa que torna a história oral diferente, portanto, é aquela que nos conta menos sobre eventos que sobre significados. Isso não implica que a história tenha validade factual. Entrevistas sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos desconhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas. (POZZI, 1997: 30).

Se para Pablo Pozzi, a história “lança luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas”, obviamente pensando de acordo com as suas preocupações de pesquisa, podemos ampliar e alimentar essa mesma luz não só para classes sociais, mas também identidades sociais características de um mundo cuja fragmentação cultural corre lado a lado com um processo de globalização. Se a consciência histórica é variante atuante na produção de identidades, o uso e principalmente a aproximação da discussão pertinente à história oral, pode ser uma síntese deveras enriquecedora tanto para um lado (da pesquisa sobre consciência histórica, capaz de lidar mais seguramente com sua aplicação metodológica) quanto para a história oral, ainda edificada hegemonicamente em função quase que exclusivamente da memória.

Retomando os problemas da pesquisa sobre o ensino de história nos colégios militares do qual tentei traçar um panorama no início, a tarefa agora é basicamente extrapolar os limites impostos pela análise do livro didático utilizado nos colégios militares, para buscar nos sujeitos partícipes da história escolar nos estabelecimentos militares de que maneira os sentidos históricos são reelaborados não somente em relação ao livro didático, mas também a toda realidade escolar típica e verificável no



interior desses estabelecimentos: os ritos, as tradições, momentos cívicos, regras e demais elementos que compõe o dia-a-dia da vida escolar.

Confesso aqui, até agora, ter me despedido aos poucos de uma ideia pré-estabelecida e mesmo ingênua de achar que crianças e adolescentes que acessam a história escolar nos colégios militares teriam em suas interpretações históricas, via de regra, algo muito parecido com o discurso tradicional militar sobre a interpretação e percepção da história. Porém, a vivacidade recheada de conflitos e tensões acirradas por posições distintas de professores civis, alunos e oficiais do exército que convivem mutuamente no espaço escolar, até agora tem revelado um campo rico cujos discursos não somente sobre a história, mas também de posições eminentemente políticas do presente que ultrapassa qualquer conclusão simplista que postula concluir que o discurso emitido pela instituição será plenamente aceito e reivindicado pelos interlocutores.

A situação não implica somente qualitativamente no desenvolvimento da pesquisa, mas age, sobretudo, na prática desse pesquisador que também se descobre e se reformula diante, não de um objeto exógeno, mas de um fenômeno do qual ele participa ativamente, quebrando tabus e preconceitos, conhecendo e fazendo análises entrelaçado pelas histórias e situações da qual se depara através de relatos e experiências.

Las contribuciones de la Historia Oral no se limitan al plano metodológico, teniendo en cuenta la larga tradición de preponderancia de la fuente escrita como única realmente “objetiva”. En tanto contribuye a la toma de conciencia, alimenta el surgimiento de nuevos puntos de vista, nuevos debates y, en consecuencia, la posibilidad de un enriquecimiento mucho mayor del conocimiento histórico. (POZZI, 2012: 13)

Tentarei demonstrar através de dois exemplos de experiências que tive até agora, na organização de relatos de alunos e professores dos colégios militares. O primeiro foi quando tomei conhecimento do caso da professora Silvana Schuler Pineda, professora do Colégio Militar de Porto Alegre, afastada da mesma instituição por ter se recusado a utilizar os livros de história da Coleção Trompowsky, da qual *História do Brasil Império e República* faz parte. O contato com a professora Silvana ocorreu através da busca de seu nome por uma rede social na internet e a partir daí, começamos a dialogar sobre o assunto que tanto me interessava, hoje é uma das pessoas que me auxiliam na ponte com alunos e professores para que eu possa entrevista-los.

Antes mesmo de conversar com a professora Silvana, quando tomei conhecimento através do jornal Folha de São Paulo⁵ que ela conseguiu na justiça o direito de voltar ao trabalho no Colégio Militar de Porto Alegre, adentrei em seu perfil numa rede social e me deparei com uma enxurrada de alunos e ex-alunos parabenizando-a com entusiasmo, não simplesmente pela vitória judicial de exercer o seu trabalho, mas por ela ter sido uma excelente professora de história e que “teria ensinado a verdadeira história para nós”. Vários e vários discursos rumavam nesse sentido: de que através da professora Silvana, os alunos tinham conhecido uma história que lhes faziam mais sentido e da qual acreditavam ser mais significativa. “*Verdadeira história*” para eles significava uma história em oposição às narrativas históricas sustentadas pela tradição mais vinculada na instituição militar. Havia muito mais elementos produtores de sentidos que apenas o livro didático problemático. Havia, já de saída, resistências e situações das quais a história oral como estratégia de captura da consciência histórica se tornou fundamental.

A partir de então, a postura da qual tenho preparado as entrevistas com alunos e professores se modificou e se modifica a cada encontro, não que as intenções mútuas tenham desaparecido ou que eu tente ocultar da minha própria consciência meus interesses científicos. A grande questão que apenas a prática tem modificado e me alertado é que no vínculo que faço com cada entrevistado, existem muito mais subjetividades de que imaginava anteriormente e justamente esse cenário tem me valido de uma riqueza humana fantástica. “Os papéis do observado e do observador são mais fluídos do que poderiam aparentar à primeira vista.” (PORTELLI, 1997: 8).

Outra situação foi quando expliquei a uma aluna recém-formada pelo Colégio Militar de Curitiba sobre minhas preocupações e intenções de pesquisa, para que se achasse pertinente e se sentisse à vontade, pudesse me conceder uma entrevista. De imediato, perguntei a ela se durante sua jornada no Colégio Militar de Curitiba chegou a trabalhar com o livro *História do Brasil Império e República*, ela subitamente respondeu que tinha estudado com esse “malfadado” livro e tinha “péssimas

⁵ “Professora afastada de colégio militar ganha na justiça direito de dar aulas” - <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2013/07/1315106-professora-afastada-de-colegio-militar-por-discordar-de-livro-didatico-ganha-na-justica-direito-de-dar-aulas.shtml>> Acessado em 29 de janeiro de 2015.



experiências com esse material” e por isso aceitaria “com toda certeza” conceder uma entrevista.

Não é somente o entrevistador que cerca de expectativas a entrevista, mas também existem intenções e motivações dos entrevistados, das quais muitas vezes não temos conhecimento claro, mas que vão desabrochando conforme os lados vão se relacionando ou se transformam de acordo com o andamento da situação. A entrevista começa antes mesmo do gravador ligado, começa no primeiro contato e conhecimento entre os sujeitos, começa nas explicações e convencimentos de ambas as partes, o cara-a-cara é apenas a síntese da produção da fonte oral que já se iniciou faz tempo. Paralelamente, se o livro didático era “malfadado” e se suas experiências com o material didático foram ruins, um tom nostálgico e de afeto dava lugar para se referir à vida no Colégio Militar de Curitiba, ora, a vida não se resumia em um livro de história de qualidade duvidosa ou entre *Golpe/Revolução* em 1964, foi no Colégio que viveu boa parte de sua infância e adolescência, construiu amizades, e vivenciou diversas situações que certamente lhe são significativas, mas agora, a carreira militar não era lá um horizonte do qual gostaria de trilhar.

Essa aparente contradição, na verdade, é justamente a mediação entre valores que constituem o próprio ser, orientam, modificam, agem, criam expectativas ao futuro conforme interpretações vivenciadas, organizam a vida, aliás, a tornam minimamente possível.

Valores são geralmente princípios, guias de comportamento, ideias ou perspectivas-chaves que sugerem o que deveria ser feito em uma situação determinada, em que existem várias opções. Tais valores funcionam como fonte de arbitragem nos conflitos e como objetivos que nos guiam ao atuar. (RÜSEN, 2010: 55).

Palavras finais? É só o começo...

A aproximação da história oral com as bases do conceito de consciência histórica que tomo como referencia fundamental, no desenvolvimento e na trajetória que trilhei e ainda caminho, não pode ser encarada como um objetivo apenas metodológico ou um fetiche de interlocução entre conceitos. Por detrás das tarefas empíricas e da articulação teórica, confesso existir um desejo externo de transformação do ensino de história nos colégios militares. Desde que adentrei nesse cenário do qual me preocupo até hoje, tenho percebido na realidade o quanto a história como conhecimento cultural é



ativa socialmente e o direito de falar por ela implica em saberes e práticas que se desenvolvem não em outro tempo se não no agora.

Se acredito na cientificidade da história, remodelada e compreendida de acordo com os paradigmas construídos pela discussão e possibilidade de abertura inerente às ciências humanas, também acredito que a história nessas condições tem qualitativamente uma potencialidade mais abrangente de compreender as relações humanas e a produção de sentidos das quais os sujeitos são participantes e protagonistas. No fundo, essa é uma reflexão didática sobre a função e os usos da história socialmente. Será admissível, de acordo com os compromissos éticos e dos valores compartilhados coletivamente que a história ensinada em determinadas condições compactue com a violência, tortura e censura? Será possível que a história ensinada para crianças e adolescentes nas instituições militares abandone deliberadamente a historiografia mais recente sobre a ditadura militar, por exemplo, em troca de uma versão da história que dificulta a compreensão mais elaborada e honesta do contexto?

Se levarmos em consideração que a consciência histórica projeta na vida prática, basicamente o mesmo percurso de uma filosofia da história, quando o futuro passa a ser um tempo de expectativas e realizações diretamente ligado à práxis no presente, a aprendizagem histórica deve ocupar uma atenção mais refinada. “Memória e utopia representam duas posições diferentes do sujeito: uma volta ao passado e, a outra, ao futuro, ambas convergindo em sua raiz no presente.” (PASSERINI, 2013: 17). Memória e utopia, esse movimento que se encontra no presente e que age no mundo, que chamamos de consciência histórica.

Por hora, o desafio de mapear a consciência histórica e os fluxos significativos construídos elementarmente sobre bases de conhecimento do “propriamente histórico” não se refere apenas uma preocupação da própria ciência ou da qualidade do ensino de história, mas uma preocupação de: qual sociedade e de qual ética falaremos agora, mesmo sabendo que as narrativas sobre o passado em forma de conhecimento escolar jogam um peso estrondoso na construção de visões e interpretações do mundo?

Certa vez, ao apresentar mais ou menos essa mesma pesquisa durante um estágio realizado numa turma de primeiro ano do curso de licenciatura em história da Universidade Estadual de Ponta Grossa, um aluno, que prontamente se apresentou como



oficial do exército me questionou “*será que não é muito esforço querer mudar uma realidade da história escolar cuja demanda atende no máximo dez mil alunos em todo o Brasil?*” Ora, cada Dom Quixote projeta nos seus moinhos o tamanho do dragão que queira enfrentar, como esperar uma mudança de posicionamento do exército brasileiro perante um evento traumático à democracia e liberdade na vida política do país, sendo que as interpretações históricas sustentadas internamente vão completamente num rumo contrário a qualquer exercício minimamente crítico? Estamos diante de um combate pela história.

Referências Bibliográficas

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

Brasil. Comissão Nacional da Verdade. Relatório / Comissão Nacional da Verdade. – Brasília: CNV, 2014.



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

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

FERNANDES, Aldo Demerval Rio Branco; SOARES, Maurício de Siqueira Mallet; ANNARUMMA, Neide. **História do Brasil Império e República**. 4ª ed. revisada. Coleção Marechal Trompowsky, Rio de Janeiro: BIBLIEX, 2005.

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

PASSERINI, Laura. Memória e utopia em um mundo global. PASSERINI, Laura. Memória e utopia em um mundo global. In: **Depois da utopia: A história oral em seu tempo**. SANTHIAGO, Ricardo e MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. (org.) São Paulo: Letra e Voz, 2013.

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

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

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

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

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

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

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

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