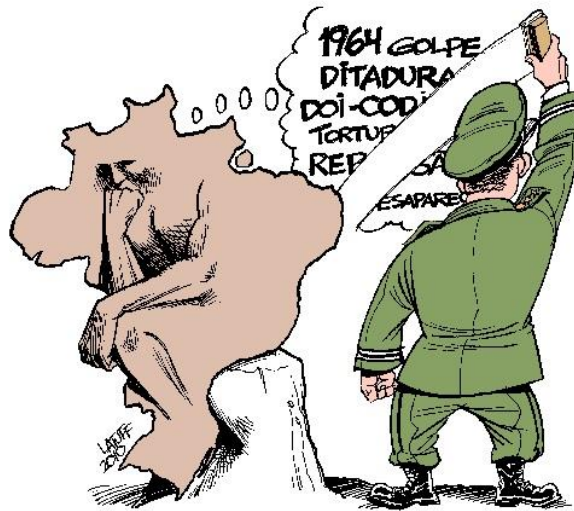


EDUCAÇÃO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NOS COLÉGIOS MILITARES: UM DESAFIO PARA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA RECENTE

Por Luis Fernando Cerri [1]

Felipe Bronoski Soares [2]



Resumo: Este artigo discute a complexidade do tratamento da história recente no ensino, apontando as contradições entre a didática da história praticada nos colégios militares do Brasil e as orientações do recente Estado brasileiro no que diz respeito à difusão de valores democráticos e à qualidade científica da informação veiculada na escolarização básica. O foco da análise são as representações sobre a experiência governista inaugurada em 1964, referida, no livro didático *História do Brasil: império e república* (editado pela Biblioteca do Exército em 2005), como “Revolução de 1964” e “Milagre econômico”, ao invés das ideias de “Golpe” e “ditadura civil-militar”, que são dominantes entre os historiadores.

Palavras-chave: Ditadura militar; Colégios militares; Livro didático no Brasil.

Abstract: This article discusses the complexity of treating from recent history in education, democratic values and the scientific quality of the information conveyed in the basic school. The focus are the representation of governing experience inaugurated in 1964, refer in the textbook the “History of Brazil: Empire and Republic (edited by Army Library in 2005)”, as “Revolution of 1964” and “economic miracle”, the instead of the ideas of “Blow” and “civil-military dictatorship”, which are dominant between historians.

Keywords: Military dictatorship; Military Colleges; Textbooks in Brazil.

O ensino de História nos Colégios Militares no Brasil entrou na discussão pública a partir de uma reportagem – denúncia da *Folha de São Paulo*, na primeira oportunidade, em 13 de junho de 2010. Em suma, a jornalista Ana Pinho mostrava que a versão do livro didático utilizado nos Colégios Militares reproduzia o discurso de que o golpe de 1964 teria sido uma revolução legítima, um mandato da própria sociedade civil para os quartéis, diante do quadro

de descalabro, corrupção, indisciplina e ameaça de revolução comunista, favorecido pela presidência de João Goulart. Além disso, tal livro seria completamente omissivo quanto à tortura e outras violações dos direitos humanos por parte do Estado brasileiro, das Forças Armadas e de grupos paramilitares operando sob sua conivência. Trata-se da obra “História do Brasil: Império e República”, de Aldo Fernandes, Maurício Soares e Neide Annarumma, que integra a Coleção Marechal Trompowsky[3], editado pela Biblioteca do Exército (BIBLIEX) e adotado no sistema dos Colégios Militares do Brasil (CMB).

Reações à reportagem fizeram-se ouvir na forma de textos de articulistas da *Folha*, bem como no painel do leitor. A Associação Nacional de História pronunciou-se, consultado o seu Grupo de Trabalho de Ensino de História e Educação, por meio de carta aberta e correspondência, exigindo providências ao Ministério da Defesa, Ministério da Educação e Casa Civil, recebendo resposta apenas do MEC, que recorreu à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para defender o direito à diversidade do ensino, que deveria ser garantida para o Exército. Por fim, em editorial publicado no Informativo Eletrônico da ANPUH, a entidade manifestou sua indignação com a postura do MEC e com a indiferença dos demais setores do Governo Federal. Segundo a ANPUH, tal omissão é contraditória com outras políticas do Ministério da Educação, como o Programa Nacional do Livro Didático, pelo qual as obras que se candidatam a aquisição e distribuição pelo Ministério são submetidas a um rigoroso crivo que envolve aspectos técnicos editoriais, pedagógicos e referentes a cada ciência de referência. Mais que isso, trata-se de um programa aceito pelo sistema CMB, que recebe obras do PNL D para a maioria das disciplinas, exceto História. Essa atitude, em outros termos, pode ser lida como um esforço do Exército em manter controle ideológico sobre o ensino e a aprendizagem da História. O que se invoca para essa atitude, surpreendentemente, é o relativismo histórico, ou o direito de cada sujeito social à sua verdade particular, o que é incompatível, por princípio, com qualquer projeto público de educação histórica das futuras gerações, de acordo com os padrões políticos predominantes. Constitui-se assim uma linha estreita ou indefinida entre o respeito às convicções de grupos particulares e o respeito a elementos definidos coletivamente como valores da República, conforme questiona a ANPUH (2011):

Se todos os discursos sobre a história forem igualmente válidos, então todo discurso sobre a história seria igualmente merecedor de crédito diante de seu grupo de interesse, e de tolerância do Estado, sem limites. E ignoraríamos o acúmulo e os avanços qualitativos do conhecimento histórico acadêmico, desenvolvido pelos profissionais de História. Entretanto, para além de qualquer exercício de relativismo

histórico oportunista, os limites dos discursos sobre a História são postos pelo texto constitucional, a partir da definição dos crimes. [...]. E o que dizer de um conjunto de escolas que legitime, justifique ou se omita quanto ao que está disposto no mesmo artigo 5º, inciso XLIII, que considera crimes inafiançáveis e não anistiáveis a “prática da tortura”, ou ainda no inciso XLIV “constitui crime inafiançável e imprescritível a ação de grupos armados, civis ou militares, contra a ordem constitucional e o Estado democrático”?

Estamos diante de um delicado problema para a consideração do historiador, em termos de reflexão didática, ou seja, de exercício de estudo das preocupações sobre o que é ensinado em nossa sociedade, o que pode ser ensinado diante das nossas características culturais e políticas e o que deveria ser ensinado (BERGMANN: 1990), tomando em conta as projeções de futuro que a nossa sociedade se faz a si mesma, a partir dos objetivos e pressupostos políticos da República, visando ao seu futuro. Estamos diante também do tema da memória, dos usos sociais do conhecimento e do ensino da história recente.

Para Gonzalo de Amézola, o caso argentino demonstra a delicadeza das relações entre história recente e ensino de história em contextos de um passado conflitivo, cujos atores tendem a interpretações díspares, nos anos 1980/90. Boa parte do problema está na tensão entre o olhar particularizado e restrito sobre o passado, buscado por parte de seus sujeitos, ainda ativos, em contraposição a uma perspectiva ampliada. Essa tensão é equacionada no conceito de consciência histórica e exemplificada, metaforicamente, no comentário sobre os usos diferentes de uma foto em um livro didático alemão:

Un ejemplo significativo para ese debate es el problema de la conciencia histórica y su relación con la investigación y con la historia escolar, tal como lo plantea el profesor Frank Stern. Los alemanes han sido precursores en esta preocupación y Stern presenta un buen caso: “A fin de representar en forma plástica el carácter problemático de la conciencia histórica alemana, me serviré de una imagen...que aparece... en los textos de historia usados en los colegios secundarios. He revisado los textos, que se publicaron en los años 50, 60, 70 y 80; y hallé en la mayor parte de ellos el mismo cuadro: judíos que, portando valijas y pequeños envoltorios, marchan por la calzada, vigilados por agentes del orden: esa foto se tomó durante La Noche de los Cristales Rotos... En la mitad de la calle aparecen solamente algunos policías. En los volúmenes que salieron a la luz varios años después, ya se ven civiles alemanes de pie en las aceras, contemplando desde un costado a los judíos y a sus guardias. Una década después se repite la escena, pero ahora completa: una masa de gente en la calle, observa a los judíos y a los policías. En esa muchedumbre, un papá con su pequeño a la espalda, y el padre señalándole a su chico lo que allí sucede. Como si se tratara de algo rayano en lo ‘popular’, un evento en el que participan muchas personas y no sólo de lejos sino desde bien cerca” (AMÉZOLA, 1999:159-60).

Diante dos desafios impostos pela história recente, os historiadores se veem de novo às voltas com as discussões sobre engajamento e neutralidade, e os apelos a respostas imediatas por parte do grande público. Segundo Marieta Ferreira, acompanhando o pensamento de Cristophe Charle quanto ao caso francês:

A incorporação, hoje, do tempo presente e dos testemunhos ao campo da pesquisa histórica recoloca, no entanto, alguns problemas do começo do século. Novamente os historiadores confrontam-se com a competição dos amadores e com o crescimento do interesse pela história política e pedagógica. Os desafios e dilemas que Seignobos enfrentou na virada do século, ao querer preservar a escrita da história para os especialistas que dominavam a *méthode historique*, ou seja, as regras do *métier*, e ao mesmo tempo atender às demandas políticas que sua militância republicana e laica exigiam, e assim produzir manuais de vulgarização para o grande público e para a escola secundária, recolocam-se hoje com toda força para os historiadores (FERREIRA, 2000:123).

Como se pode ver, o problema do ensino da história recente não estabelece um quadro de problemas totalmente novos para a educação histórica (entendida como o conjunto de ações de uma geração para formar a geração seguinte em sua identidade no tempo, e não no sentido de uma das escolas de pensamento na pesquisa do ensino de história). Entretanto, exacerba os problemas típicos de qualquer conteúdo dessa disciplina, em que a preocupação com o método e a garantia de honestidade intelectual possam servir como salvaguardas para evitar a redução do ensino à transmissão de posicionamentos particularistas ou, simplesmente, ideológicos. Os debates teóricos sobre a neutralidade impossível na relação do sujeito com o objeto contribuem com sua dose de complexidade sobre esse debate, sobretudo quando extrapola a academia e se coloca diante de desafios da vida prática, no ensino formal e não formal.

O reconhecimento das violações de direitos humanos, por parte ou sob a vista grossa do Estado Nacional, coloca em choque duas funções educativas do ensino de História: a formação do sentimento positivo de pertencimento à nação e o ensino do conteúdo rigorosamente verdadeiro, não ficcional, que não omite acontecimentos significativos e, mais que isso, ensina o próprio rigor do pensamento e do método histórico. Esse é o equacionamento da delicadeza da questão da história recente nos países latino-americanos que passaram por ditaduras. Todavia, em maior ou menor medida, com a retomada da democracia, todos esses países viram-se face a face com a necessidade de definir os termos para contar essa história, e por fim contá-la e estudá-la nas escolas. Trata-se de uma redefinição da

história oficial, marcada pela pressão social sobre os novos sujeitos e grupos que assumem o poder. Essa redefinição, porém, no caso brasileiro, não é definitiva e nem homogênea. O conflito permanece surdo, dentro das diferentes instâncias de poder, de modo que, por exemplo, o 31 de Março, data oficial da tomada do poder pelos militares amotinados contra João Goulart, seguiu sendo comemorado nos quartéis até sua proibição definitiva, já no governo de Dilma Rousseff. Outro dado importante é que, apesar da hegemonia de um amálgama democrático de interpretações sobre o período ditatorial, a pouca atenção dada pelo Estado à formação dos professores para lidar com o tema é um indicador importante da complexidade dessas relações, aliás, não exclusiva do Brasil, segundo Jelín e Lorenz (2004: 4-5).

Um dos fatores que impulsiona a demanda social por conhecimento de elementos da história recente é o caráter impactante dos múltiplos eventos em que, pela violência extrema, nossa capacidade de dar sentido à história é abalada. O Holocausto judeu, a guerra encarniçada, a bomba atômica, o terrorismo e, mais próximo da nossa experiência, as ditaduras civil-militares cruentas geram uma perda de sentido e uma necessidade de reconstruí-lo, que se projeta sobre a história recente (FRANCO e LEVIN, 2007: 34).

Este texto coloca-se diante de um tema que manifesta a complexidade do tratamento da história recente – no caso, da ditadura de 1964 – no quadro dos órgãos governamentais e executivos do Governo Federal do Brasil. Em um quadro constitucional definido pela democracia, o direito à história e à memória, à educação de qualidade (que inclui conteúdos atualizados, regulados por especialistas em cada campo da ciência), é corrompido por um material didático – e, deduz-se, uma prática educativa –, marcado por valores políticos contrários. Sobrevivendo ao *aggiornamento* feito pelo Estado e pela sociedade quanto aos “anos de chumbo”, esse material didático e a prática pedagógica que lhe responde são, contraditoriamente, protegidos pelo Estado democrático como expressão da diversidade de pontos de vista e do direito às particularidades dentro do sistema educativo, fiscalizado pelo poder público. Em outros termos, valores democráticos são evocados para encapsular o ensino de valores antidemocráticos, tomando qualquer particularidade de ponto de vista sobre a história como equivalente e igualmente válida.

No tópico a seguir, buscamos construir uma breve análise do livro em discussão, tomando-o como documento histórico, com todas as consequências positivas e negativas de se

escrever história recente. Trata-se de um ganho, de nosso ponto de vista, buscar o livro didático como documento de nossa época, consideradas as possibilidades que esse tipo de fonte oferece ao historiador, conforme se pode testemunhar em trabalhos como Chopin (2004) e Bittencourt (2004), que utilizaram os manuais para compreender melhor a educação e a sociedade de períodos mais distanciados no tempo.

Breve análise do documento: 1964 e suas consequências

Analisamos, a partir deste ponto, a quarta edição revisada do livro didático em pauta. A publicação da obra pela BIBLIEX, que cumpre historicamente a função de fornecer bibliografia e todo tipo de material impresso que dá sustentação à linha ideológica assumida pela instituição, explica como o trabalho consegue ficar ao abrigo de todo o debate historiográfico e didático que se desatou nos anos 1980. Fechado hermeticamente nesse espaço protegido, a obra parece emergir diretamente dos anos 1970, em que a opção praticamente única era a produção de livros que, ao tratar da história recente, não podiam ir além do elogio da ditadura (MUNAKATA, 2012:142). Abrigada do diálogo, a obra gira em torno do próprio discurso oficial do Estado nos anos 1960 e suas explicações para a tomada do poder e suas consequências sobre o país.

Para entender como a ditadura é justificada no livro, é preciso retomar o cenário que a narrativa constrói sobre o contexto histórico que antecedeu a tomada do poder.

O governo de João Goulart encontrou uma série de dificuldades em razão da inflação, da política, das reformas e da oposição feita por significativa parcela da opinião pública, da Igreja e das Forças Armadas. Seu governo não soube enfrentar com firmeza e equilíbrio necessários o extremismo crescente que, na época, se manifestou. (FERNANDES et. al., 2005:199).

Essa pequena amostra indica a estratégia lacunar típica dos discursos ideológicos, convenientemente vestida de discurso didático, que pretensamente acaba sendo lacunar para garantir o resumo, a síntese. Afinal, o leitor poderia se perguntar de onde surgem as dificuldades que o governo Goulart enfrenta. Ao recorrer à documentação ou à historiografia, seria preciso destacar, por exemplo, que a “oposição significativa” vinha sendo orquestrada por setores interessados em assumir o poder (sem passar pelo voto) desde a eleição de

Juscelino Kubitschek – por exemplo, em Dreyfuss (1981). Outros elementos desse tipo de discurso mostram-se turvos, não bem explicados e principalmente articulados em relação a algo como: o que é a opinião pública? O que caracteriza a dita “firmeza” necessária para governar o país? E quais são as dificuldades nas reformas de base esboçadas por João Goulart? Outros elementos são denominados sem maiores dificuldades, como é o caso da Igreja e das próprias Forças Armadas. Todos esses elementos criam o cenário propício não para o golpe, mas sim para a Revolução de 1964.

Durante o Governo João Goulart, a inflação descontrolada, a política de reformas contrariando a Constituição de 1946, e a cooperação do Presidente da República em face dos interesses do Partido Comunista (partido de existência ilegal), a infiltração do Partido Comunista em diferentes setores da Igreja Católica, das Forças Armadas e do meio estudantil e as greves políticas fomentadas provocaram em significativa parcela da opinião pública brasileira, um clima que ensejou graves e crescentes descontentamentos com o governo de João Goulart, que desaguaram na Revolução de 1964. (FERNANDES et. al., 2005:199).

Ao utilizar o termo Revolução de 1964 ao invés de golpe, a narrativa conota ao regime outros significados históricos e, principalmente, políticos ao acontecimento; não se propõe a discutir a interrupção do governo legítimo de João Goulart por meio de uma ação militar intimidadora de tomada de poder, com apoio de setores conservadores da sociedade brasileira. “Revolução” legitima tal movimento de insurgência contra a ordem constituída. A instabilidade econômica e o suposto caos da sociedade brasileira também servem de atributo de legitimidade para a ação dos militares, o que se completa com a exposição de apenas um dos lados mobilizados da sociedade civil, apoiadores da derrubada do presidente eleito, reunidos na Marcha da Família com Deus e pela Liberdade:

No dia 19 de março, seis dias após o comício da Central, em uma espontânea manifestação popular, reúnem-se no centro da cidade de São Paulo mais de quinhentas mil pessoas para protestar contra o caos político, econômico e social em que vivia o Brasil. O movimento ficou conhecido como “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”. Foi um espetáculo comovente, no qual mulheres brasileiras levaram a público sua participação na resistência ao movimento subversivo instalado pelo próprio governo, com apoio das esquerdas. [...]. Na noite de 30 de março, seria decidido pelas lideranças democráticas (civis e militares) o início do movimento para o dia seguinte, 31 de março de 1964 [...] 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).

A espontaneidade do movimento também não encontra sustentação nos estudos sobre o período. O tom é claramente afetivo e são emitidos juízos de valor não sustentados em qualquer argumentação histórica. O adjetivo “subversivo” se impõe sem qualquer explicação.

A tentativa de forjar um otimismo em relação ao golpe continua em outros trechos, em mesma medida em que as ações “necessárias” para estabilizar o país giram em torno da estabilidade da economia e da batalha contra os “comunistas subversivos”, trazendo para as forças armadas, as ações em defesa da democracia e dos interesses nacionais. Sem dúvidas, existe aqui uma padronização rasteira de um comportamento adequado aos interesses e anseios do “bom cidadão” no regime militar, do sujeito respeitador da tradição, que cumpre seus deveres no trabalho, cuida bem de sua família e “ajuda” no desenvolvimento da nação.

Os movimentos contestatórios, na luta por direitos políticos, pela liberdade de expressão, pelo fim da censura, pela pluralidade artística, pelos direitos humanos, enfim, qualquer um que ouse contestar, criticar, esboçar outra forma de pensar a sociedade e agir nela, não se enquadra nesse conceito de “bom cidadão” – conforme discussão em Cerri (2003) –, o que implica estabelecer um comportamento histórico considerado “correto”, homogeneizar uma prática tida e aceita como moralmente correta que, nesse caso, decorre em problemas conceituais graves na aprendizagem histórica de um período da história do Brasil, marcado pelo Estado autoritário, censuras e violação dos direitos humanos: “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).

As constantes violações aos direitos humanos por parte do Estado são omitidas da narrativa do livro que, em contrapartida, aponta para a “ação dos subversivos” em sequestros, assaltos a banco e invasão de quartéis (FERNANDES et. al., 2005:207), sob o argumento da “perturbação da ordem pública”, entendida de maneira genérica e do ponto de vista do regime: “No combate à atuação de guerrilhas, quer na área urbana quer na rural, 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).

O fio central da caracterização histórica do período se dá pela suposta estabilidade econômica conseguida pelos governos militares, e pelas obras de infraestrutura construídas sob a tutela do regime, elaborando as bases do “Milagre Econômico” que, se estudado por si

só, quase nada explica da complexidade sociopolítica em questão e das discussões sobre cidadania, democracia e direitos humanos, mais contemporâneas; pelo contrário, ajudam a construir a imagem de um Brasil forte e soberano economicamente, do progresso a qualquer custo e, principalmente, unificado. Da forma que está organizada, principalmente pelos princípios básicos no texto, a abordagem sobre o regime militar não auxilia de forma responsável na construção do pensamento histórico, de acordo com as demandas atuais.

As instituições militares na qual o exército se inclui, são centralizadas, disciplinadas e tendem à homogeneização de seus indivíduos. Essa condição garante uma capacidade de mobilização de forças em quase todo o país (PINSKY, 2009), o que notoriamente contribui para ação prática das instituições. A vitalidade do Exército dá-se pela combinação da sua filosofia, junto a sua dimensão física, espalhada por todo o país através das divisões técnicas e táticas dos segmentos do exército. “As Forças armadas estão a serviço da defesa e manutenção das instituições da ordem atual. [...] são os profissionais da violência ordenada, a serviço da pátria’ com uma educação toda própria. Portanto, a violência militar não é violência privada, ela é institucional” (CONCEIÇÃO, 2003:13).

O argumento da função do exército como defensor da “ordem” é, sobretudo, uma argumentação que parte de um conceito genérico, ainda mais no campo político. O significado de “ordem” pode tomar rumos completamente divergentes e incompatíveis. No sentido político, ao argumento da ordem é instrumento de ação e legitimidade, a defesa da continuidade e das tradições. Nesse sentido, o significado de “ordem” é, sobretudo, avesso às mudanças sociais e a qualquer tipo de argumento que serve de contraponto para aquilo que se mantém e sua ação prática é de isolar a expressão dessas forças sociais que as coloque em desconforto e ameace projetos e práticas estabelecidas.

As interpretações sobre as reformas de base pretendidas por João Goulart ainda geram debates em diferentes campos do conhecimento. Uma importante síntese historiográfica a contrapor com o presente relato didático está em Delgado (2009). As preocupações com a temática, em suma, extrapolam explicações fechadas na temporalidade do governo de Jango, mas servem para caracterizar um cenário sociopolítico do Brasil antes da ditadura militar e, principalmente, tentar mapear um panorama que possibilitou o golpe de 1964. Nas páginas de História do Brasil Império e República o governo de João Goulart é tido como uma grande ameaça a ordem do país. A forma e os recursos que a narrativa utiliza, tendem a induzir o

leitor na ideia de um governo nefasto e que dava brechas aos avanços do comunismo – ou como alerta o livro, os subversivos.

Todavia, esse entendimento do governo de Jango está ligado a interpretações valorativas que atribuem ao período e ao governo apenas aspectos negativos e perversos: “baderna política”, “crise de autoridade” e “caos administrativo”; inflação descontrolada e recessão econômica; quebra da hierarquia e indisciplina nas forças armadas; “subversão” da lei da ordem e avanço das forças de esquerda e comunizantes etc” (TOLEDO, 2004:14).

Em outros trechos, greves e manifestações trabalhistas servem de instrumento para a constatação de um cenário social caótico instaurado por João Goulart: “as greves políticas, desnecessárias e ilegais, ajudariam a desorganizar a economia nacional; as agitações populares na cidade e no campo, comporiam a desagregação política e social” (idem, 2004:199). As greves políticas eram “fomentadas, e piquetes interditavam as portas das fábricas e empresas, causando assim, graves prejuízos para a economia brasileira” (idem, 2004:200). Se a interpretação histórica do período elabora um cenário maniqueísta em defesa da “ordem” que, no caso, está colocada em xeque pelo governo de João Goulart e pela “ameaça comunista subversiva”, o historiador Caio Navarro de Toledo, observa outros sentidos nas reformas de base postuladas por João Goulart e na efervescência da sociedade brasileira na época, principalmente no sentido da participação popular na cidade e no campo.

Também observa que o golpe de 1964, protagonizado pelos militares e com o apoio das elites latifundiárias e empresariais, marcou uma ruptura de um projeto que possibilitou a ampliação da participação democrática no país. Mais apropriado seria então afirmar que 1964 significou um golpe contra a incipiente democracia política brasileira; um movimento contra as reformas sociais e políticas; uma ação repressiva contra a politização das organizações dos trabalhadores (no campo e nas cidades); um estancamento do amplo e rico debate ideológico e cultural que estava em curso no país. (TOLEDO, 2004:15).

De acordo com o apontamento do primeiro capítulo, o livro utiliza o termo Revolução de 64, que diverge em sentido e significado daquilo que a cultura histórica e a cultura política brasileira convencionaram como golpe: “a Revolução foi levada a efeito, não por extremistas, mas por grupos moderados respeitadores da lei e da ordem” (TOLEDO, 2004:201). É preciso diferenciar, conceitualmente, um golpe e uma revolução, os desdobramentos históricos e jurídicos que cada termo significa e alguns posicionamentos além dos historiadores. Cláudio

de Cicco, professor de Teoria Geral do Direito e Teoria Geral do Estado na PUC-SP, define diferenças entre uma revolução e um golpe e seu posicionamento perante os acontecimentos de março de 64:

Revolução é uma violenta quebra da hierarquia social e política, em uma nação, pondo abaixo o que estava no topo e em seu lugar colocando os que estavam embaixo na hierarquia social e política. [...] Já um golpe de Estado é a ruptura da ordem jurídica para substituição de elementos no governo, ou liquidação de um órgão no governo de um Estado. Mas em 64 no Brasil, creio que é pouco falar só em golpe, pois além do presidente legal João Goulart ser deposto, a ordem jurídica foi não só quebrada, mas substituída por um regime de exceção, com os Atos Institucionais 1, 2, 3 e 4, e sobretudo o de nº 5. (CICCO, 2011).

Ao adotar o termo “revolução” e silenciar sobre a quebra de um mandato legal e democrático, a concepção histórica do período explicitada no material, diverge dos consensos históricos e políticos construídos, diverge do conhecimento histórico produzido socialmente e opta pela manutenção de discursos que legitimam a ação do exército, sem qualquer tipo de autocrítica da ação da instituição na vida política do país. Basicamente, a opção é sustentar o discurso que coloca o exército como um árbitro que age quando julga ser necessário defender o interesse nacional, a soberania do país e a ordem. Todos são conceitos igualmente genéricos que, se tomados sem explicações fundamentais, tornam-se vazios e sem um sentido claro.

Contudo, é interessante observar o silêncio no discurso emitido, sobre o abrupto estreitamento dos debates democráticos em diferentes instâncias; os evidentes crimes de violação dos direitos humanos, nas práticas de tortura e na morte de centenas de pessoas; a censura que reprimiu movimentos culturais. O AI5 – Ato Constitucional 5º, decretado pelo presidente Costa e Silva e símbolo do autoritarismo político do regime, tido como “política de combate ao terrorismo” (CICCO: 2011, p. 207) – é um exemplo da dificuldade do Exército em admitir as práticas de tortura, desapareição, assassinato e exílio, no que diz respeito aos conceitos de democracia e cidadania atualmente. Ao invés disso, tem-se o apelo a descrições econômicas de programas e projetos criados pelos militares que “estabilizaram economicamente o país”. A abordagem tecnicista, exaltando o investimento do regime militar em infraestrutura, fez parte de um projeto e do imaginário que formulava o Brasil como “potência econômica”.

Uma rápida retomada dos critérios mínimos de qualidade, vigentes no Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação, indica que essa obra, considerada em

seu conjunto, não receberia a aprovação necessária para ser adquirida pelo MEC e distribuída para as escolas públicas brasileiras. A obra não apresenta conceitos corretos e nem atualizados, já que, para o período da ditadura, está sustentada apenas nas justificativas da história oficial à época, desprezando toda a literatura posterior. Apesar de obviamente existente, a concepção de história da obra não é explicitada e discutida, nem apresentada ao professor. Isso pode indicar tanto uma concepção em que não faz falta abordar o assunto, por considerá-lo óbvio ou desnecessário, quanto uma opção deliberada por não entrar nessa discussão, o que obrigaria os autores, por exemplo, a explicar o procedimento linear e factual na exposição do conteúdo, a carência de problematização, o fato de não tomar a história como construção e nem considerar os múltiplos pontos de vista na sua explicação.

Por não atender tais critérios mínimos de qualidade, estabelecidos pela interlocução entre os órgãos executivos do Estado de direito e os intelectuais ativos na área de história e ensino de história nas universidades, o livro tem que ser comprado pelo aluno ou pelo Exército, uma chicana para escapar do controle público e social sobre a história ensinada no sistema CMB.

Considerações finais: educar a educação histórica militar

Fechada dentro de um sistema que se auto-alimenta e isola o lado exterior, é impossível não pensar a educação nos colégios militares como uma espécie de combatente japonês da Segunda Guerra Mundial, que permanece internado na selva de uma ilha do Pacífico sem saber e sem aceitar que a guerra acabou. A conjuntura que produziu os significados reproduzidos no livro já se foi. Acabou a Guerra Fria e a Guerra Suja; os generais voltaram à caserna, e as forças armadas reassumiram as funções de guarda das instituições democráticas, além de novas funções internacionais, como as missões de paz da ONU. Mas é como se um Hiroo Onoda do ensino continuasse combatendo dentro de uma ilha de Lubang de colégios brasileiros de excelência, exceto pelo tratamento que dão à história recente.

O livro aqui brevemente analisado faz parte de um sistema mais amplo que envolve não só a educação formal dos militares, mas também suas comemorações cívicas, ordens do dia, discursos de oficiais, ou seja, um sistema de educação não formal, também. Não temos dados sobre como é a recepção desse ensino, como os alunos decodificam essas mensagens a

partir da sua condição de sujeitos críticos. Entretanto, a discussão aqui é quanto à legitimidade desses discursos enunciados na obra, já que são financiados pela sociedade através do Estado que, por sua vez, é resultado da conquista democrática do poder e sua reconfiguração constitucional, que produz uma educação destinada a formar para a democracia e os direitos humanos.

Acostumada a um tratamento diferenciado, desde a questão trabalhista e previdenciária até os direitos de foro específico em caso de processos judiciais, a corporação militar tem ignorado solenemente os protestos de historiadores, imprensa e outros intelectuais quanto à educação histórica nos colégios militares. O poder público, haja vista o posicionamento do MEC, não parece ter disposição ou acúmulo de forças para desinstalar essa situação. Todavia, sua continuidade é uma aberração que ofende os valores democráticos e desperdiça o conhecimento histórico produzido, em grande parte, também em instituições, com profissionais e recursos financiados pelo poder público.

Consideramos que a saída está na conjugação entre a continuidade da pressão democrática, da exposição do problema nos espaços de comunicação da sociedade, com a busca de abertura de diálogo com os responsáveis no Ministério da Defesa. Trata-se de oferecer assessoria profissional e disposta a colaborar com profissionais vinculados ao exército na reescrita do material, não numa perspectiva de imposição “revanchista”, mas com base na perspectiva técnica, bibliografia atualizada e produção dialógica de consensos mínimos que minorem os prejuízos hoje existentes para a educação histórica dos alunos de colégios militares.

O primeiro argumento para buscar abrir esse diálogo é o da qualidade. O envoltório da doutrina da segurança nacional expresso no livro é um conjunto de muito baixa qualidade técnica, educativa e historiográfica, um projeto sem nenhuma chance de ser comprado por uma editora comercial ou pelo Programa Nacional do Livro Didático do MEC. Um sistema de colégios notório pela qualidade do seu ensino está disposto a sacrificar um quinhão de sua excelência para continuar sustentando ideias e valores que não encontram utilidade no presente, na formação e na carreira dos novos soldados e oficiais, seus filhos e demais cidadãos que procuram o sistema CMB?

Outro argumento é ligado à dimensão da atualização historiográfica: a aceitação dominante entre os historiadores da tese de que a ditadura foi, na verdade, civil-militar –

defendida, por exemplo, por René Dreyfuss e Daniel Aarão Reis Filho, segundo Fico (2004) – , ou seja, respondeu a uma ação articulada por vários anos, com o concurso de diferentes setores da sociedade civil e dos militares, e obedecendo a um projeto progressivo de ações articuladas que culminaram na conquista do Estado em 1964. Esse quadro contribui para retirar a caserna da defensiva, na medida em que redimensiona o protagonismo militar na construção do regime pós-1964, e permite que se pense um esforço didático que não venha no sentido de aferrar-se na defesa da corporação, mas de um esforço sereno para compreender os acontecimentos dos quais ela participou, mas cuja explicação não se esgota nela.

Pensando em termos freirianos, a educação da educação histórica nos Colégios Militares não é um processo de mão única, nem parte de uma hierarquia pré-estabelecida, mas um processo que se inicia pela disposição ao diálogo e se desenvolve com a transformação mútua dos aprendentes, que alternam os papéis de responsáveis pelo ensino e pela aprendizagem – nesse caso, das próprias relações entre história, memória e educação.

Referências

AMÉZOLA, Gonzalo A. de. **Problemas y dilemas de la enseñanza de historia reciente. Entrepasados.** Buenos Aires, v. IX, n. 17, p. 137-162, 1999.

ANPUH. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. **Informativo Eletrônico da ANPUH**, n. 14. São Paulo, jun. 2011. Disponível em http://www.anpuh.org/informativo/view?ID_INFORMATIVO=1864. Acesso em 01/05/2013.

BERGMANN, K. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29 - 42, fev. 1990.

BITTENCOURT, Circe. **Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004.

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

CERRI, Luís Fernando. Ensino de História e cidadania no regime militar: características e um caso característico. In: CERRI, L.F. (org.). **O Ensino de História e a Ditadura Militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2ed., p.117-140. 2003.

CICCO, Cláudio de. “1964: um golpe ou revolução”. **Jornal do Campus**. São Paulo, USP, 2011. Disponível: < <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2011/10/1964-um-golpe-ou-uma-revolucao/>>; Acessado em: 10 de outubro de 2012.

CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique. **O Partido Militar e as escolas do Exército**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. “**O Governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia**”, Tempo, Niterói, v. 28, p. 123-144. 2010.

DREYFUSS, René Armand. **1964: A Conquista do Estado - Ação Política, Poder e Golpe de Classe**. 3ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1981.

FRANCO, Marina; LEVÍN, Florencia. El pasado cercano en clave historiográfica. In: **Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

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

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente: desafios**. Cultura Vozes. Petrópolis, v.94, nº 3, p.111-124, maio/jun., 2000.

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.

JELIN, E.; LORENZ, G. **Educación y Memoria**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

MUNAKATA, Kazumi. Brasil: financiación, ideología y resistencia. De la dictadura a la renovación editorial. In: KAUFMANN, Carolina (org.). **Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia**. Buenos Aires: Prometeo, 2012.

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

TOLEDO, Caio Navarro de. **1964: O golpe contra as reformas e a democracia**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.24, n.47, p.13-28. 2004.

Notas

[1] Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professor do Departamento de História e dos Programas de Pós-Graduação em História e em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: [O endereço de e-mail address está sendo protegido de spambots. Você precisa ativar o JavaScript enabled para vê-lo..">lfcronos@yahoo.com.br](mailto:lfcronos@yahoo.com.br).

[2] Licenciado em História pela UEPG, com a monografia História de farda: o livro didático de história nos colégios militares. E-mail: [O endereço de e-mail address está sendo protegido de spambots. Você precisa ativar o JavaScript enabled para vê-lo..">faonet1910@yahoo.com.br](mailto:faonet1910@yahoo.com.br).

[3] O livro é adotado nos Colégios Militares, sob a responsabilidade da sua Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial do Exército Brasileiro, segundo o que pode ser verificado no link http://www.depa.ensino.eb.br/pag_projetocmbhistoria.htm.