



EDUCAÇÃO E DOMINAÇÃO SOCIAL: O ENSINO DE HISTÓRIA NO REGIME MILITAR BRASILEIRO

Oswaldo Mariotto Cerezer*

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

omcerezer@hotmail.com

RESUMO: O estudo realizou uma análise das influências e imposições do regime militar brasileiro sobre o ensino de História. Usamos a história oral como metodologia para coleta dos dados, entrevistando três professores de História que atuaram em Santa Maria/RS, durante os anos de 1970 e 1980. Os dados foram analisados a partir da perspectiva teórica oferecida por Bourdieu e Passeron sobre poder e violência simbólica. Os resultados mostram que o Estado utilizou o ensino de História como mecanismo para a imposição e dominação social a partir da defesa e exaltação de idéias condizentes com o contexto político de poder autoritário.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação – Práticas pedagógicas – Autoritarismo militar

ABSTRACT: This study carried through an analysis of the influences and impositions of the Brazilian military regimen on the teaching of History. We started from Oral History as methodology for collection of the data; we interviewed three teacher of History who had acted in *Santa Maria/RS* (Brazil), between 1970 and 1980. The data had been analyzed from the theoretical perspective offered by Bourdieu and Passeron about power and symbolic violence. The results show that the State used the teaching History as mechanism for the imposition and social domination from the defense and dither of ideas related to the context politician and authoritarian power.

KEYWORDS: History of the Education – Pedagogical practical – Military authoritarianism

O estudo aqui exposto insere-se no âmbito das abordagens sobre a História da Educação no Brasil referentes ao período do regime militar como poder político autoritário. A construção deste estudo ocorre a partir dos depoimentos de três professores de História que atuaram em instituições públicas e privadas de ensino de nível fundamental e médio, na cidade de Santa Maria, RS, entre os anos de 1964, deposição do governo democrático pelo golpe militar, e 1985, ano em que oficialmente os militares “deixaram o poder”.

* Mestre em Educação pela UFSM. Professor Assistente do Departamento de História da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, *Campus* de Cáceres.

Retornar ao período autoritário brasileiro e nele centralizar o foco das atenções da pesquisa passa a ter uma dimensão e uma importância reveladora ao tentar trazer à público uma pequena parcela dos profundos significados e influências que o autoritarismo provocou na sociedade brasileira. Nesse contexto, o estudo busca enfrentar as dificuldades decorrentes da pesquisa voltada a ouvir os depoimentos dos sujeitos históricos participantes do período autoritário brasileiro, procurando romper o silêncio e as angústias guardadas no decorrer dos anos pelos seus participantes enquanto educadores.

A educação brasileira do período do regime militar sofreu profundas reformas que buscavam, como principal objetivo, reformular e adaptar o sistema educacional aos objetivos políticos e ideológicos implantados pelo golpe de 1964.

Com a realização das inúmeras reformas educacionais, passa a ser exigida uma reformulação e readaptação da atuação profissional dos professores das mais variadas disciplinas. Nesse contexto, a atuação pedagógica dos professores de História, Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSP), bem como o seu relacionamento com o poder no regime militar, transforma-se em elemento de extrema importância ao permitir o conhecimento sobre a constituição das redes de poder nas práticas pedagógicas destes profissionais. Com isso, é possível compreender os conceitos educacionais e ideológicos presentes na educação, e quais os objetivos ou metas a serem alcançadas por meio da obrigatoriedade de ensino das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, frente ao contexto histórico pós-64. Essas articulações fazem-se necessárias, pois é nessa complexa rede de poder e autoritarismo que foi gestado o relacionamento entre as práticas pedagógicas dos professores e o regime militar, assim como as suas conseqüências sobre a vida desses sujeitos.

As reformas realizadas pretendiam como meta principal, reorganizar o sistema educacional então vigente, visto como ultrapassado e pouco produtivo, propício para a formação de “mentes subversivas”. A meta era alinhá-lo ao novo modelo político centralizador implantado no pós-64 e à ideologia defendida pelo novo poder político do Estado.

Em contrapartida, a educação da população brasileira deveria funcionar de acordo com os interesses do capitalismo internacional e da política econômica de desenvolvimento com segurança. O caminho percorrido pelo poder político para a

implantação dessas reformas, encontrou nos mecanismos de desmobilização estudantil e repressão aos intelectuais ligados à educação, juntamente com a desnacionalização da educação, que passou ao controle dos acordos MEC-USAID.

Nesse contexto histórico de intensas mudanças e imposições, as escolas de grau médio passaram a sofrer interferências e controle principalmente por meio da transformação dos grêmios estudantis em centros cívicos, sob a coordenação de professores de Educação Moral e Cívica, selecionados de acordo com a sua atuação política. No ensino superior, o objetivo era o desmantelamento da representatividade no âmbito nacional, restringindo a atuação dos Diretórios Acadêmicos a cada curso e do Diretório Central dos Estudantes em cada universidade. Com essas ações, objetivava-se controlar a atuação política dos estudantes e impedir a ação dos mesmos frente ao contexto histórico de atuação autoritária.

O que importava para os ocupantes do poder era que os estudantes se concentrassem apenas no seu papel, ou seja, “estudar”, para que não chamassem a atenção, por meio dos protestos e reivindicações políticas, para as distorções político/sociais que o regime implantado estava causando. Da mesma forma, os operários deveriam se ocupar com a sua atividade e “trabalhar” em busca do desenvolvimento e dos interesses econômicos do capitalismo internacional, sem “perderem seu tempo” com questões de ordem política. Assim, os estudantes deveriam “estudar”, os trabalhadores deveriam “trabalhar” e os professores “ensinar”.

As reformas basearam-se na repressão aos estudantes e profissionais da educação, pelo desmantelamento e privatização do sistema de ensino, valorizando as instituições particulares, o que ocasionou o afastamento e exclusão de grande parcela do contingente social do ensino de qualidade.

De modo geral, as reformas passaram a dar grande importância ao ensino profissionalizante e ao tecnicismo pedagógico, considerados como instrumentos necessários para alcançar a inserção do Brasil no cenário político/econômico do capitalismo internacional. Nessa direção, a educação brasileira deveria priorizar a formação de sujeitos capazes de corresponder às necessidades do mercado de trabalho, fortalecendo assim o desenvolvimento econômico. Por outro lado, a profissionalização no ensino médio funcionava como válvula de escape frente ao grande aumento da procura pelos cursos superiores.

Os investimentos na educação, por exemplo, acabavam privilegiando uma forma de educação tecnicista ligada ao desenvolvimentismo econômico, juntamente com uma formação essencialmente ideológica voltada para a defesa dos “benefícios” trazidos pela “revolução de 1964”.

A exaltação tornou-se realidade principalmente por meio da obrigatoriedade do ensino da Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e do Estudo de Problemas Brasileiros, este no ensino superior, deixando de lado a formação essencialmente humana e política dos sujeitos.

A nova orientação que a educação deveria seguir, garantia o controle do ensino por mecanismos e estratégias que visavam uma formação mecânica, formal e extremamente desligada da realidade de vida da grande maioria da população brasileira. Nesse tipo de educação, o aluno não faz parte da construção do conhecimento; ele é colocado num contexto em que os conhecimentos recebidos passam a condicioná-lo dentro de estratégias de uniformização de condutas e comportamentos condizentes com o controle social das classes dominantes, manipulando e impedindo o nascimento de suas capacidades criadoras e críticas.

Essas estratégias estavam fortemente ligadas aos objetivos de controle do pensamento crítico e do conhecimento da realidade político/social, por serem considerados perigosos ao sistema vigente. A consolidação dessa característica educacional representava uma política utilizada pelo Estado autoritário num processo pelo qual as camadas dominantes buscavam a preparação das mentalidades, da ideologia, da conduta dos jovens e da sua atuação política como forma de reproduzirem a mesma sociedade, e não para transformá-la.

A partir de 1968, principalmente após a decretação do Ato Institucional Número 5 (AI-5), a atuação da ditadura militar começa a restringir duramente a ação da sociedade civil por meio da perda das garantias individuais, públicas e privadas, passando a centralizar o poder nas mãos do Presidente da República. Na área da educação, o Decreto-lei 477 de 1969 passa a vigiar e a restringir a atuação política de professores, alunos e funcionários públicos das escolas e universidades brasileiras. Esse decreto passou a representar o principal modelo de autoritarismo e repressão utilizado para o controle das universidades brasileiras.

Segundo Cunha e Góes

Essa norma repressiva dizia que cometeria “infração disciplinar” o professor, o aluno ou o funcionário de estabelecimento de ensino público ou privado que se enquadrasse em diversos casos, entre os quais os seguintes: aliciar ou incitar à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participar nesse movimento; praticar atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados ou deles participar; conduzir ou realizar, confeccionar, imprimir, ter em depósito e distribuir material subversivo de qualquer natureza.¹

No ensino superior, instala-se pesado controle sobre alunos, professores e funcionários com o objetivo de investigar e controlar atividades de caráter subversivas, ocasionando expressivas demissões, aposentadorias e o exílio de inúmeros profissionais da educação.

As reformas desencadeadas tiveram como principal responsável por este processo os Estados Unidos, por meio dos inúmeros acordos MEC-USAID. A USAID, agência norte-americana de incentivo ao desenvolvimento, oferecia apoio financeiro e técnico para vários países, na medida em que estes se dispusessem a receber e seguir os princípios políticos e educacionais por ela elaborados. Com esses acordos, os Estados Unidos passaram a comandar as reformas na educação e adaptar seus objetivos de acordo com o seu entendimento sobre educação, desconsiderando as especificidades culturais e sociais brasileiras. Ao mesmo tempo, deveriam propor formas de educação que estivessem alinhadas com os ideais político/ideológicos da classe representada no poder.

As conseqüências da predominância norte-americana sobre o processo de formação educacional brasileiro, expressaram-se por meio de uma educação essencialmente dependente em relação aos Estados Unidos, fortemente atrelada aos objetivos de desenvolvimento político e econômico dos governos militares, voltados para a produção de mão-de-obra necessária para atender às necessidades de desenvolvimento econômico. Nesse sentido, o ensino profissionalizante transformou-se em uma das realizações mais valorizadas pelos governos militares.

Durante o período compreendido entre 1964 e 1968 foram firmados doze acordos entre o Brasil e os Estados Unidos, acordos MEC-USAID. Para Cunha e Góes “Os acordos MEC-USAID cobriram todo o aspecto da educação nacional, isto é, o

¹ CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 8 ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994, p. 38.

ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos”.²

O atrelamento do sistema educacional brasileiro, aos moldes ditados pelas reformas comandadas pelos Estados Unidos, levou à implantação de um sistema de ensino não condizente com a realidade sócio-cultural brasileira e com as necessidades de formação da mesma. Segundo Fazenda

A montagem a que foi submetida a educação, pelo que se pode observar, transformou-a em verdadeiro simulacro da educação para o desenvolvimento – na verdade, ficamos com essa escolarização que bloqueia o potencial dos alunos [...] frustra a atuação docente (desviando o professor de suas iniciativas mais fecundas, em troca de ilusórios planejamento e retreinamentos estéreis), e dilapida recursos orçamentários.³

As sucessivas reformulações desencadeadas serviram, de acordo com Fazenda, para adequar todo o sistema político, econômico, social e cultural e, principalmente, o sistema educacional, aos projetos e objetivos implantados pelo golpe de 64, privilegiando os grupos de capital multinacional e associado, gerenciadores de um sistema de desenvolvimento capitalista monopolista, portanto, excludente.

Para o governo militar, a educação vigente antes da “revolução de 64”, estava distorcendo o ideal de formação do ser humano, principalmente por parte dos responsáveis pela educação, pois estes estariam ligados a idéias “exóticas” e prejudiciais à formação do cidadão brasileiro. Esta concepção de educação encontra respaldo nas palavras do General Moacir Lopes, componente do governo, sobre a distorção dos objetivos da educação. Nas palavras de Lopes

A luta entre o bem e o mal é permanente na nossa fase de Civilização. Idéias tão claras quanto às relativas às finalidades da Educação são perturbadas por diferentes “educadores” e “pedagogos”, a maioria dos quais estrangeiros. Ideologias opostas às tradições brasileiras, como a marxista-lenista, diretamente, ou através de sucessivos disfarces – está em moda, hoje, o existencialismo – marxista – amputam o conceito de Homem e conseqüentemente o de Educação, com desvio das suas finalidades.⁴

² CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 8 ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994, p. 33.

³ FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil, anos 60: O pacto do silêncio**. São Paulo: Loyola, 1985, p. 63.

⁴ LOPES, Moacir A. **A doutrina de educação moral e cívica**. Coletânea Organizada pelo Gen. Moacir Araújo Lopes, 1979, p.09.

As reformas foram implantadas para evitar a proliferação de “idéias” e concepções educacionais “prejudiciais” à formação de cidadãos brasileiros. Entre as reformas desencadeadas, destaca-se a grande importância dada às disciplinas de Educação Moral e Organização Social e Política Brasileira, que, juntamente com a História, serviram como um eficiente mecanismo de controle e dominação social.

As mudanças ocorridas na disciplina de História, e a valorização da Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, estão ligadas à concepção reinante entre os componentes do governo, de que os professores de História seriam os grandes responsáveis pela formação de “mentes subversivas” dos cidadãos considerados perigosos ao desenvolvimento da forma de governo implantada no pós-64. Nesse sentido, segunda Fonseca “O professor de história ocupa uma posição estratégica, uma vez que seu objeto do ensino de história é constituído de tradições, idéias, símbolos e significados [...]”.⁵

A Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, possuíam o objetivo de formar e manter uma determinada consciência “cívica”, “patriótica” e “disciplinar” em toda a sociedade brasileira, mantendo-a dentro de determinados padrões de comportamento político/social, condizentes com a nova ideologia política. Conseqüentemente, a ação pedagógica dos professores de História deveria se adaptar aos novos objetivos propostos por estas disciplinas.

Segundo a concepção do General Costa e Silva, então presidente do Brasil, sobre a importância da obrigatoriedade do ensino da Educação Moral e Cívica nos estabelecimentos de ensino de todo país, está ligado ao ponto de vista de que

A família moderna facilita, de certo modo, a implantação e a evolução da Guerra Revolucionária, de vez que, perturbada pela evolução econômica e social e por solicitações de toda ordem, ela não mais assegura, de modo completo, a sua função educadora.⁶

Nesse contexto, o Currículo aparece como principal articulador de interesses distintos, pelo qual o conhecimento, a cultura e a ideologia das classes dominantes aparecem como sendo o “ideal” de cultura, o ideal de conhecimento que toda a sociedade deve seguir. Nessa direção, o currículo acabava desvalorizando e até mesmo

⁵ FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil** – História oral de vida. Campinas: Papirus, 1997, p. 28.

⁶ CUNHA, Luiz. Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 8 ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994, p. 74.

desconsiderando a existência de outras formas de cultura, particularmente a cultura pertencente às camadas sociais subalternas.

O conhecimento cultural trabalhado nas instituições brasileiras de ensino do período do regime militar tornou-se mais um mecanismo no qual o currículo passou, por um lado, a ser utilizado para a produção, implantação e consumo de recursos políticos, culturais e ideológicos, e por outro lado, à produção, distribuição e consumo de componentes simbólicos que pudessem garantir a aceitação dos ideais dominantes.

A reprodução social do conhecimento, das idéias e das concepções ideológicas das classes dominantes não é visto como um processo pacífico e tranqüilo. Assim, a imposição não se dá sem oposição, conflito e resistências dos agentes sociais que passam a não aceitar o papel de submissão que lhes é imposto pelas camadas dominantes.

O currículo destaca-se como um importante articulador do processo de imposição e reprodução da ideologia e da cultura dominante. Para Moreira e Silva “[...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares”.⁷

Alcançando esses objetivos via educação, os governos militares conseguiriam formar e manter, em uma significativa parcela da população brasileira, idéias e concepções que estivessem de acordo com a sua ideologia de atuação política, o que auxiliaria na defesa e exaltação do poder do Estado, evitando com isso, o perigo de contestações em relação às atitudes e às decisões por ele tomadas. Esses aspectos encontram-se presentes numa frase da professora Ângela, colaboradora da pesquisa, sobre a Educação Moral e Cívica e OSPB. Para ela: “[...] o grande objetivo era não deixar o aluno pensar”.⁸

Para Cunha e Góes, a obrigatoriedade de ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica teria como principal objetivo:

Ela deveria ser uma prática educativa visando formar nos educandos e no povo em geral o sentimento de apreço à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à lei, de fidelidade ao trabalho e de integração na comunidade, de tal forma que todos se tornem em clima de liberdade e responsabilidade, de

⁷ MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 08.

⁸ Entrevista: professora Ângela, realizada em 2001. Não Publicada.

cooperação e solidariedade humanas, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres.⁹

O ensino baseava-se numa atuação insuficiente da concepção de educação, que nada mais é do que um trampolim para o alcance, implantação, legitimação e perpetuação dos interesses do poder central. Nessa forma de ensino, as informações passadas como “verdadeiras” possuíam características fragmentadas e apropriadas ao sistema político vigente que buscava, através delas, manter sua legitimidade e continuidade no poder.

Segundo Aquino

É característico de regimes de opressão ou de força o não permitir a divulgação de seus aspectos repressivos, na medida em que eles se mantêm às custas da construção de uma imagem e que a aparência de um mínimo de relação consensual para com o público é fundamental.¹⁰

A dominação dava-se, sobretudo, por meio do processo de criação de um discurso educacional que se ajustava plenamente aos propósitos políticos e ideológicos da classe dominante; pelo impedimento do desenvolvimento da capacidade crítica e criativa e dos direitos de expressão dos professores e alunos, transformando-os em meros reprodutores do saber produzido fora da sala de aula, por pessoas nem sempre ligadas ao processo ensino e aprendizado.

Para entendermos as mudanças ocorridas no ensino de História, principalmente com a inclusão das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira nas instituições de ensino, foram investigadas as influências, as imposições e as conseqüências das reformas desencadeadas pelos governos militares, assim como as implicações das mesmas para o desenvolvimento do trabalho dos professores destas disciplinas, e as implicações na vida particular e profissional dos mesmos.

⁹ CUNHA, Luiz. Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 8 ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994, p. 74.

¹⁰ AQUINO, Maria Aparecida de. **Censura, Imprensa e Estado autoritário (1968- 1978): o exercício cotidiano da dominação e da resistência: o Estado de São Paulo e Movimento**. Bauru: EDUSC, 1999, p. 140.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AUTORITARISMO MILITAR

Buscando respostas condizentes com as aspirações da investigação proposta pela pesquisa, senti a necessidade de articulá-las ao conceito teórico trabalhado por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron sobre “poder e violência simbólica”. Nesse sentido, procura-se analisar esses conceitos na construção de alguns elementos que se fazem presentes no desenvolvimento do trabalho, lançando questionamentos, desafios e levantando a necessidade de compreensão de valores que permeiam determinados componentes frente à abordagem com os trabalhos da memória.

Utilizando a concepção de história de Josep Fontana, procura-se tecer algumas considerações sobre o papel desempenhado pela história na busca do entendimento não só dos fatos passados, como também na compreensão das legitimações em que se apóia a sociedade de hoje. Dessa forma, deseja-se abarcar um entendimento sobre as relações de poder, autoritarismo e violência simbólica, desencadeadas pelo regime militar, e o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores de história, relacionando-as à formação dos sujeitos. Nesse sentido, segundo Fontana



Temos que elaborar uma visão de história que nos ajude a entender que cada momento do passado não contém apenas a semente de um futuro pré-determinado e inescapável, mas sim a de toda uma diversidade de futuros possíveis [...].¹¹

Pela presente análise, pretende-se entender como as redes de poder e autoritarismo atuaram sobre a educação brasileira, utilizando-a como mecanismo de alcance e manutenção da legitimidade das relações de força, impondo sua força de atuação simbólica para a obtenção e defesa de seus propósitos políticos e ideológicos.

Segundo Bourdieu e Passeron

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.¹²

Nesse sentido, busca-se delinear e articular o poder de atuação do regime autoritário na educação, englobando diferentes formas de atuação e imposição, como

¹¹ FONTANA, Josep. **História: análise do passado e projeto social**. Tradução de Luiz Roncari. Bauri: EDUSC, 1998, p. 275.

¹² BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992, p. 19.

elementos necessários, complexos e abrangentes que tornaram possível sua ação e permanência no poder por tanto tempo.

O modelo político implantado no pós-64 caracterizou-se como um regime político antidemocrático e tecnocrático, centrado na valorização da classe dominante e na autoridade política do governo, diminuindo e até mesmo aniquilando, de forma substancial, a representação e atuação das classes menos favorecidas e das instituições de representação social. Por outro lado, silenciou as oposições político/partidárias; as manifestações e contestações políticas e sociais e as formas de questionamentos ou contestações sobre o Estado autoritário.

Na busca pela sua consolidação, o regime militar brasileiro acobertou-se com o aparente manto democrático, mantendo em funcionamento ideologias, instituições e concepções de cunho democrático, juntamente com uma Constituição democrática que aos poucos foi sendo violada e manipulada de acordo com os objetivos propostos pelo novo modelo político implantado. Com isso, a frágil aparência democrática do regime transformou-se “numa simples veste simbólica”.¹³

A ideologia autoritária ao criar e disseminar determinadas concepções e pontos de vista, busca a imposição e aceitação de suas idéias e decisões. Ao mesmo tempo, procura representar seus interesses e projetos políticos, de manutenção da ordem, da segurança e progresso da sociedade, como elementos necessários para o “alcance do bem comum”. Por outro lado, procuram negar, de formas diversas, a igualdade entre os sujeitos e o seu papel na construção e desenvolvimento dos processos históricos.

Ao lançar mão de elementos autoritários para impor determinada atuação política, as ideologias autoritárias procuram mostrar para a sociedade que a apropriação e utilização destes instrumentos de poder se fazem necessários como instrumentos para alcançar a plena consolidação e funcionamento dos projetos políticos do poder em ação.

O Estado autoritário brasileiro não só se utilizou de mecanismos violentos como instrumento legítimo para impor sua atuação política, como os fez seu principal agente de transformação da “revolução de 64”, utilizando-se de um eficiente aparelho repressivo para impor o medo e a vigilância sobre a sociedade brasileira, e assim, alcançar os seus objetivos de “transformação político/social”.

¹³ STOPPINO, Mario. Poder. In: **DICIONÁRIO de política**. 4 ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1998.

Segundo Bourdieu, “[...] as ideologias, por oposição ao mito, produto coletivo e coletivamente apropriado, servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo”.¹⁴

A busca pela aceitação desse entendimento constitui-se na imposição de determinados componentes autoritários; tal imposição não se fez sem a utilização de meios coercitivos que buscam sua aceitação e legitimação perante a sociedade. Nesse sentido, a ideologia política dos governos militares utilizava os mais variados meios para a sua disseminação na sociedade, incluindo aqui também o trabalho de professores de História que, em sua maioria foram designados para dar aulas de Educação Moral e Cívica e OSPB, disciplinas que tinham como objetivos a formação da consciência, do caráter, da moral, e do patriotismo dos sujeitos, componentes importantes para a defesa e aceitação da ideologia política do Estado autoritário.

A apropriação da atividade docente, como mecanismo de imposição de determinadas concepções da cultura dominante sobre o contingente social, explica-se pela importância da instituição escolar na produção e formação cultural de significados que constroem formas de poder e identidades. É o poder da doutrinação dos sujeitos, que tenta manter os indivíduos dentro de determinadas formas de atuação político-social.

Nessa direção, a escola pode ser considerada como um espaço de formação da consciência crítica dos sujeitos, ao mesmo tempo em que atua também no processo de alienação. Nesse contexto, a atuação política do professor de História em seu espaço de desenvolvimento das práticas pedagógicas é de suma importância para a formação de identidades e subjetividades, que, por sua vez precisam ser analisadas em seu sentido político/ideológico mais amplo.

Bourdieu e Passeron escreveram sobre essa questão de forma bastante explícita e convém citar e refletir aqui sobre o seu entendimento.

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é sociologicamente necessária na medida em que essa cultura deve sua existência às condições sociais da qual ele é o produto e sua inteligibilidade à coerência e às funções da estrutura das relações significantes que a constituem.¹⁵

¹⁴ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL, 1989, p.12.

¹⁵ Id.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992, p. 23.

Nas condições de imposição e ostentação social, o autoritarismo vai buscar a legitimidade de sua ideologia, ao mesmo tempo em que procura implantar o monopólio dessa legitimidade sobre a representatividade do contingente social.

Sendo assim, o papel dos discursos ideológicos sobressai-se como mecanismos de poder e persuasão ao tentar inculcar determinados conceitos e pontos de vista condizentes com a ideologia do poder atuante. É o poder das manifestações e representações ideológicas procurando um lugar estratégico para começar a atuar, visando à implantação de suas concepções no interior das estruturas sociais.

EDUCAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AUTORITARISMO

Abordar a interferência dos governos militares na educação brasileira torna possível a compreensão da situação vivenciada pelos professores e as conseqüências dessas mudanças sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico, nas relações entre professor e aluno, na construção da subjetividade profissional de cada professor, assim como na construção da subjetividade dos alunos. Essa rede de poderes que atua sobre o desempenho profissional dos professores, espalha-se e atinge os sujeitos pertencentes, envolvidos no meio escolar, educadores e educandos, formando sujeitos submissos e temerosos em relação ao autoritarismo vigente, criando assim um espaço propício para a implantação, disseminação e perpetuação da ideologia da classe dominante.

Torna-se importante ressaltar que nem todos os professores, assim como grande parte da população brasileira estava consciente ou esclarecida sobre os fatos ou acontecimentos de cunho autoritário desencadeados pela atuação dos governos militares.

Nesse contexto, segundo a opinião da professora Ana

Eu acho que muita gente estava consciente, que tinham medo e compactuaram. Mas acho também que tinha muita gente que não estava nem aí, não sabiam e achavam tudo maravilhoso: “o Brasil está tomando as medidas para botar pra fora os comunistas do Brasil”.¹⁶

O isolamento informativo em relação ao poder autoritário, segundo os colaboradores da pesquisa, estava intimamente relacionado aos processos de formação profissional dos mesmos, caracterizada por uma formação essencialmente positivista,

¹⁶ Entrevista: professora Ana, realizada em 2001. Não Publicada.

baseada em causas e conseqüências, sem questionamentos ou críticas dos fatos históricos, da falta de aperfeiçoamento dos professores, da censura imposta pelos governos militares aos meios de comunicação, entre outras.

Na visão da professora Luíza, as informações recebidas na época do regime militar estavam ligadas às “verdades fabricadas” pelo sistema, onde os atos de poder arbitrário utilizados pelos governos militares contra os sujeitos, eram justificados como “necessários” à proteção e manutenção da ordem, visando o desmantelamento dos chamados subversivos.

O que a gente lia e ouvia era a versão oficial, então, se um cara estava sendo preso, dava-lhe os motivos. Então, a censura naquela época, quem estava incomodando, desobedecendo, o que faziam com aquelas pessoas, a gente não ficava sabendo. Isso aí, agora que está vindo à tona. Foi uma estratégia muito bem utilizada.¹⁷

Por meio de eficientes mecanismos de imposição e manipulação, os professores foram usados pelo regime militar para a disseminação à sociedade brasileira dos anseios e das concepções político/ideológicos da tão propalada “revolução democrática de 64”. O uso do trabalho pedagógico dos professores para o alcance desses objetivos, dá-se na medida em que a formação cultural do sujeito está intimamente relacionada aos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, em que os textos dos livros didáticos e os discursos dos educadores produzem significados e “verdades” que exercem grande influência na formação cultural, política e social dos sujeitos.

Para Bourdieu e Passeron “[...] toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”.¹⁸ Os autores acreditam que toda ação pedagógica constitui-se em uma violência simbólica, na medida em que toda prática pedagógica está direcionada à imposição de determinados conceitos e interpretações condizentes com a concepção ideológico-cultural das camadas dominantes. Sendo assim, a ação pedagógica, ao reproduzir aspectos da cultura dominante, contribui para a reprodução das relações de força e perpetuação das mesmas como elementos legítimos de imposição da violência simbólica.

¹⁷ Entrevista: professora Luiza, realizada em 2001. Não Publicada.

¹⁸ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992, p. 20.

As posições ideológicas defendidas pelos militares são estratégias que buscam confirmar e legitimar a sua atuação frente ao comando político do país. Ao mesmo tempo, essas são defendidas como atitudes necessárias para o reordenamento, desenvolvimento e segurança da nação.

Nesse sentido, Bourdieu argumenta que “[...] as tomadas de posição ideológica dos dominantes são estratégias de reprodução que tendem a reforçar dentro da classe e fora da classe a crença na legitimidade da dominação da classe”.¹⁹

A atuação pedagógica dos professores frente às limitações e às imposições acabava por desenvolver concepções de poder dominante, contribuindo para a propagação e legitimação da ideologia dominante.

Nesse sentido, a Professora Ana, deixa claras as limitações encontradas no desenvolvimento das aulas de História e Educação Moral e Cívica com os alunos:

[...] não tinha um aprofundamento muito maior de questionamento da realidade política, porque sabíamos que era uma coisa “meio proibida”. Depois, bem mais tarde, então, eu comecei a trabalhar com História, mas aí era uma história positivista, que é uma história que não oferecia grandes prejuízos.²⁰

A violência simbólica atuava por meio de uma ampla e consistente rede de poderes que, mesmo os professores não sofrendo pessoalmente nenhuma repressão, fazia-se presente através da representação do medo no plano do simbólico, assim como na reprodução de conceitos condizentes com a classe representada no poder. É a força da violência simbólica atuando e disciplinando a ação pedagógica e reproduzindo sua presença através da atuação docente.

Outro importante aspecto levantado nos depoimentos dos colaboradores refere-se à questão da autonomia e ao desenvolvimento prático do ensino, onde

A gente não tinha uma visão crítica desse momento, então era aquilo que estava no livro didático, e de repente, era uma questão de sobrevivência, a gente trabalhava porque estava precisando e eu me sentia terrivelmente desconfortável [...]. Eu muitas vezes tentei ser coerente e vi que não dava. Por exemplo, tu consegues um contrato com o Estado se tu assinar uma ficha no PDS; isso era muito chantageado.²¹

¹⁹ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL, 1989, p. 11.

²⁰ Entrevista: professora Ana, realizada em 2001. Não Publicada.

²¹ Ibid.

Esses aspectos referentes ao desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula encontram-se presentes no depoimento da professora Ângela. Para ela, o fato de ter que trabalhar os conteúdos de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira causava imensa insatisfação pela imposição das disciplinas feita pelo sistema, pois, segundo ela, “não era o que eu queria”, sendo obrigada a trabalhar os conteúdos sem formação específica para os mesmos, o que ocasionava no repasse dos conteúdos prontos. Para Ângela, “[...] foi o período mais difícil de dar aula, porque não era o que eu queria”.²²

As interferências e as mudanças desencadeadas no ensino buscavam inculcar uma representação legítima da atuação das forças políticas, impedindo sua articulação com um poder autoritário e excludente. Dessa forma, a atuação político/ideológica dos governos militares desenvolvia-se com o objetivo de alcançar o seu reconhecimento como atuação legítima, ignorando sua concepção de força arbitrária.

Segundo Bourdieu



O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário.²³

O uso do trabalho docente como forma de obter essa consciência política/ideológica na sociedade, buscando a defesa do poder do Estado, constituiu-se como um dos mecanismos mais eficazes para o alcance das mesmas. Dessa forma, pode-se entender os objetivos da desvalorização do ensino de História, e a grande ênfase dada ao ensino de Educação Moral e Cívica e OSPB.

Os conteúdos e programas didáticos presentes nos planos de ensino, exercem influência sobre a formação do sujeito; e o ponto de vista da camada dominante passa a fazer parte da formação cultural do sujeito, contribuindo assim, para a defesa, legitimação e perpetuação de uma ordem político/social dominante e excludente.

De acordo com Bourdieu

Os Sistemas Simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que

²² Entrevista: professora Ângela, realizada em 2001. Não Publicada.

²³ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL, 1989, p. 14.

contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a domesticação dos dominados.²⁴

É nesse contexto de imposição que a ideologia dos governos militares desempenhou seu papel de busca da homogeneização das idéias e conceitos que garantiram sua legitimidade enquanto poder atuante, procurando mostrar que suas atitudes e decisões políticas deveriam ser aceitas defendidas e consideradas como essenciais para a manutenção da ordem, do desenvolvimento e da segurança interna do país.

Na concepção de Bourdieu “[...] as ideologias, por oposição ao mito, produto coletivo e coletivamente apropriado, servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo”.²⁵

Com mecanismos de imposição e de controle social, os governos militares impuseram a dominação por meio de uma eficiente rede de supressão da informação, pela qual “verdades” fabricadas atuaram por meio da ação pedagógica dos professores de História ao trabalharem os conteúdos de História, Educação Moral e Cívica e OSPB de forma a-crítica, por intermédio do repasse dos conteúdos prontos e construídos de acordo com a ideologia dominante e disciplinadora.

O medo representado pelo sistema político, acabava gerando receio em alguns professores em relação aos atos de autoritarismo, tendo conseqüências diretas no desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula.

O problema do medo é uma coisa assim muito interessante [...] foi uma coisa muito séria. Esse medo foi incutido gradativamente nas pessoas. E mesmo, às vezes, a gente tendo consciência, esse medo foi muito forte. Depois, quando houve a abertura, a gente, ainda sentindo que saiu o peso dos ombros, ainda parece que tinha um certo receio de falar as coisas, [...] isso foi a coisa mais marcante em todas as pessoas, em mim mesma eu senti assim.²⁶

As modificações realizadas no ensino de História buscavam implantar uma formação que funcionasse como formadora de opinião, voltada para os interesses da classe dominante, excluindo a formação do cidadão consciente e crítico em relação às condições da sociedade, da qual o mesmo fazia parte.

²⁴ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL, 1989, p. 11.

²⁵ Ibid., p. 10.

²⁶ Entrevista: professora Ana, realizada em 2001. Não Publicada.

O entendimento da professora Ângela sobre as conseqüências no processo de formação educacional do período do regime militar, em relação à área da História, fica evidente quando a mesma afirma que “[...] eu acho que foi muito ruim, quando ele desumanizou a escola, não valorizou a história, não valorizou a geografia e a filosofia; enfim, desvalorizaram essa parte das humanas”.²⁷

E ainda, em relação à Educação Moral e Cívica, a mesma professora argumenta que:

[...] dando Moral e Cívica, que é uma coisa que tu dizia e não acreditava, eles conseguiram sim acabar com o espírito crítico e a gente não teve condições de enfrentar, talvez por comodidade ou por outra coisa, e repassou aquilo que veio; [...] foi a pior época das minhas aulas, eu tenho certeza, foram as piores.²⁸

Para a professora Ângela, a dificuldade em trabalhar a disciplina de Educação Moral e Cívica está intimamente relacionada ao fato de esta ter sido imposta pelo governo sem maiores esclarecimentos e sem o devido preparo dos professores para o trabalho com a mesma. Ao mesmo tempo, a grande dificuldade ao trabalhar os conteúdos centrava-se na aversão e descrédito das idéias e concepções defendidas pela disciplina, e que não estavam de acordo com os conceitos ou pontos de vista que a professora possuía em relação aos mesmos.

Por outro lado, segundo a professora Ângela, os conteúdos defendidos pela disciplina não se encaixavam com a realidade brasileira que a mesma vivenciava, embora não estivesse plenamente consciente do forte autoritarismo que fazia parte dos governos militares. Para ela, trabalhar com os conteúdos, que ela mesma repassava e não acreditava, transformou-se nas “piores aulas da sua vida”.

Nesse quadro de imposição na qual os professores deveriam atuar, a professora Ângela, enquanto professora de Educação Moral no ano de 1976, foi convidada para dar aulas de Religião. No entendimento da mesma, esse episódio, embora não aceito, mas encarado de forma natural na época, possuía objetivos claros e condizentes com o período histórico em questão. Nesse sentido, a professora Ângela salienta que: “[...] hoje eu analiso e vejo que foi uma situação de calar a boca do professor de História”.²⁹

²⁷ Entrevista: professora Ângela, realizada em 2001. Não Publicada.

²⁸ Ibid.

²⁹ Ibid.

A experiência de trabalhar as disciplinas de Educação Moral e Cívica e OSPB, para a professora Luiza, encontra características semelhantes ao depoimento da professora Ângela. O grande desafio encontrado pela professora Luiza foi ter que trabalhar com conteúdos relacionados ao desenvolvimento do projeto político dos governos militares, que eram freqüentemente questionados pelos alunos em sala de aula, juntamente com o descrédito de parte dos conteúdos repassados por ela. Ao falar sobre suas aulas de Educação Moral e Cívica, a professora salienta que:

A orientação que a gente teve, era passar aquele espírito patriótico para o aluno, a parte de formação moral. Eu lembro que tinha conteúdos que falavam muito em virtudes, e depois, tinha aquela parte específica, a parte patriótica, da formação do cidadão.³⁰

A mesma professora, ao falar sobre os conteúdos de OSPB, acrescenta:

[...] era um conteúdo que trazia as realizações do governo, os planos que eles implantaram. Tinha assuntos que eu falava e os alunos já tinham conhecimento, e eu dizia: é assim, estão fazendo isso!, e um aluno dizia: mas não é bem assim professora!. Foi muito difícil para mim trabalhar a OSPB, os alunos já eram mais questionadores, então ali eu já senti muita dificuldade, [...] e eu lembro que foi muito difícil, porque eram aqueles conteúdos “meio pomposos”. Muita coisa eu não questionava, sinceramente, tinha coisas que eu colocava para eles, que eu estava vendo que não era aquilo ali!, que a realidade não era aquela. Eu não tinha como argumentar para eles, para defender aquilo que eu estava passando. Tinha coisas que eu dizia que, meu Deus!, eu sabia que tinha um contra-senso, não era a realidade, então, qual era a minha saída, eu não questionava muito e tocava pra frente, com muita insegurança. Foi muito difícil, tanto é que quando eu pude me ver livre da OSPB, eu não quis mais saber.³¹

Outro importante aspecto presente no depoimento da professora Luiza encontra-se na grande dificuldade em desvencilhar-se da formação de cunho positivista recebida, fator que a levava a repassar os conteúdos sem maiores questionamentos. Segundo a professora, só posteriormente ela veio a entender quais eram os “verdadeiros objetivos” das disciplinas de Educação Moral e Cívica e OSPB trabalhados por ela.

A posição a-crítica dos professores ou de contestação dos conteúdos e dos acontecimentos políticos/sociais, decorrentes do autoritarismo do poder do Estado, nem sempre estava ligada ao medo provocado pelo regime militar, mas pela falta de uma formação mais crítica, que possibilitasse maiores esclarecimentos e questionamentos em

³⁰ Entrevista: professora Luiza, realizada em 2001. Não Publicada.

³¹ Ibid.

relação à atuação pedagógica dos professores. Essa constatação está presente na fala da professora Luiza:

Eu não fui ensinada a pensar, eu já recebi uma história sem comentários, eu estava passando as coisas como eu recebi [...] eu nunca desenvolvi o meu raciocínio; eu não tinha aprendido a questionar. Eu nunca preparei uma aula, tipo assim, quando eu lia um texto, “mas isso aqui não é isso!”, chegar com essa idéia em sala de aula, tá escrito aqui, mas não é nada disso!, eu nunca pensei em chegar em sala de aula e criar essa polêmica. Nunca me planejei assim. Me deram aquele conteúdo, então eu vou dar como está ali.³²

Para a professora Ana, a sua atuação pedagógica em sala de aula também estava vinculada à sua formação profissional extremamente positivista, o que auxiliava na reprodução do sistema frente aos alunos, mesmo estando consciente em relação aos acontecimentos político/militares.

Claro que eu tinha, assim, aquela posição consciente, mas tinha minha formação mais positivista, o fato de não conhecer a outra forma, método, então a gente praticamente reproduzia, cada um acabava reproduzindo o sistema. Eu acho que, apesar do que eu sabia, do que estava acontecendo, eu acabava reproduzindo o sistema.³³

De forma semelhante, para a professora Ângela, a reprodução dos conteúdos também estava ligada a sua formação acadêmica, essencialmente positivista. Segunda ela: “Eu recebi aquela matéria, dei e não me questionei” Por outro lado, a sua opinião sobre a desvalorização da História e a valorização da EMC e da OSPB é a de que isso se caracterizou como “grandes prejuízos” para a formação cultural do cidadão brasileiro. Segunda ela, “Eu acho que o grande prejuízo da “revolução”, no caso da História foi não ter deixado dar aula de História”.³⁴

Assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores estavam relacionadas ao sistema político da sociedade em que os mesmos viviam e atuavam profissionalmente. Segundo Bourdieu e Passeron, essa ação pedagógica, de imposição de um arbitrário cultural, gerando a violência simbólica, acaba gerando uma AuP (Autoridade Pedagógica), que possui o poder de dar crédito e de afirmar como legítimas todas as atuações das ações pedagógicas. Essa Autoridade Pedagógica atuava criando, impondo e legitimando ao meio social verdades ou conceitos pertencentes a uma

³² Entrevista: professora Luiza, realizada em 2001. Não Publicada.

³³ Entrevista: professora Ana, realizada em 2001. Não Publicada.

³⁴ Entrevista: professora Ângela, realizada em 2001. Não Publicada.

determinada camada social, como se os mesmos fossem o ideal de cultura a todo o contingente social.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas dos professores de História, que atuaram em escolas de Santa Maria durante os anos de ditadura militar, contribuíram para a disseminação, legitimação e perpetuação de um arbitrário cultural, pertencente à determinada classe social, representada no poder pelos governos militares.

Essa legitimação do arbitrário cultural pertencente à classe social dominante dava-se ao tentar inculcar verdades ou conceitos que buscavam satisfazer as necessidades de implantação, legitimação e perpetuação das atitudes político/ideológicas dos governos militares.

A memória dos professores de História, proibida de manifestar-se durante os anos de regime militar, afloram agora como algo de extrema importância para a elucidação e entendimento desse período difícil e que produziu efeitos e comportamentos, na maioria das vezes, não condizentes com o modo de pensar e de agir destes personagens. Da mesma forma, por meio da colaboração destes personagens conseguimos alcançar algo que só se torna possível na medida em que passamos a ouvir os depoimentos, as lembranças, as interpretações e as conseqüências deste período na vida profissional e particular dos mesmos. Lembranças que produziram efeitos e comportamentos em relação ao desenvolvimento do trabalho pedagógico junto aos alunos e que agora se transformam em elemento de desabafo e até mesmo de denúncia.