A DITADURA MILITAR E O ENSINO DE HISTÓRIA NO 2º GRAU (PÓS - 1964)

Por:

Alessandra Motta Marques

Rio de Janeiro
- 1995.2 -
A ditadura militar no ensino de história no 2º. grau (pós-1964)

Por:

Alessandra Motta Marques

Rio de Janeiro
1995
Monografia:

A DITADURA MILITAR E O ENSINO DE HISTÓRIA NO 2º GRAU (PÓS - 1984)

Trabalho realizado em cumprimento a exigência da disciplina Monografia II (DID 039)

Por: Alessandra Motta Marques
Orientador: Máximo A. Campos Masson

Rio de Janeiro
- 1995 -
Introdução:

A dita dura militar e o ensino de história no 3.º grau (pós-1974)

Trabalho realizado em cooperação

a exigência de disciplina monogênitica

II

Por: Aldercira Mário Madureira

Colégio Marzimo A Campos, Mossoró
Aos meus pais, Ivan e Sandra, e aos meus irmãos, Juliana e André, que acreditaram em mim.

Ao Senhor Newton e à Dona Wanda, meus avós, cujo orgulho me fez prosseguir.

À todos os professores que, durante os “anos de chumbo”, tiveram a coragem e a ousadia de buscar formas de driblar a repressão com o objetivo maior de uma transformação social.
AGRADECIMENTOS

Aos meus amigos, especialmente o pessoal do Colégio São Vicente de Paulo, que entenderam a importância deste trabalho e, relutantes, aceitaram a minha ausência.

À Sandra Medeiros e ao professor Luís Sérgio Dias pelo apoio e material emprestado.

Às professoras do Colégio Mallet Soares e, em especial, à Rita pelo carinho e amizade.

À Tânia pela ajuda fundamental na digitação deste trabalho.

À Denise, pelas risadas que nos proporcionaram momentos de descontração e não nos deixaram “jogar tudo para o alto”.

Ao Máximo, meu orientador, pela “santa” paciência e ajuda sem igual.
ACADÉMICAS
RESUMO

Discutem-se as práticas desenvolvidas por professores de história no I e II graus durante o período da ditadura militar, no sentido de através do ensino da história promover-se uma resistência não-explicita ao autoritarismo do regime, pois ao criticarem a perspectiva de um ensino meramente factualista da história, contestavam não somente o ufânismo nacionalista conservador e o culto dos “heróis”, mas tentavam promover uma compreensão mais complexa da realidade e possibilitar que seus estudantes não vissem o processo histórico como um conjunto caótico de acontecimentos, mas conseguissem perceber o social como constituído a partir da presença dos diferentes interesses em luta na sociedade.

Procurou-se apreender tais práticas como uma forma de tentativa de concretizar um processo de contra-hegemonia, mesmo considerando que a ação dos professores neles envolvidos estivesse limitada por obstáculos decorrentes da própria organização escolar brasileira.
ÍNDICE

Capítulo 1 - A modernização pós-30 e os conflitos sociais ......................................................... 1

Capítulo 2 - Hegemonia e Educação .................................................................................................. 8

Capítulo 3 - O ensino de história como projeto de contra-hegemonia ........................................... 16

3.1 - O ensino de história no Brasil: breve histórico ................................................................. 19

Capítulo 4 - O ensino de história como ameaça para a ordem autoritária .................................... 23

Considerações Finais ....................................................................................................................... 27

Referência Bibliográfica .................................................................................................................. 29
CAPÍTULO I

A MODERNIZAÇÃO PÓS - 30 E OS CONFLITOS SOCIAIS

A economia brasileira até o princípio da década de trinta era basicamente agro-exportadora, tendo no café o seu principal sustentáculo. A crise internacional da ordem capitalista mundial em 1929 trouxe como consequência imediata para a economia brasileira a baixa dos preços internacionais do café, abalando o modelo econômico vigente, bem como o poder oligárquico rural, dominante em toda a chamada Primeira República, uma vez que forças políticas emergentes - empresariado industrial, operários e setores médios (intelectuais, estudantes, militares) - surgidas com a incipiente industrialização e a urbanização, advinda desde o princípio do século, passaram a responsabilizar o monopólio político das oligarquias pelo atraso e pela dependência do país.

O governo brasileiro tentou solucionar o problema com a queima de estoques e a desvalorização da moeda, mas isso só agravou as dificuldades internas, fazendo disparar o desemprego e a inflação.

A falta de divisas, proveniente da queda das importações, impôs restrições a importação de bens de consumo, favorecendo as posições dos grupos interessados no desenvolvimento industrial.

Esta nova situação leva os latifundiários cafeeiros - a fração de classe até então hegemônica - a defrontarem-se com a ampliação dos setores de oposição, devido as cisões entre as oligarquias. Como se sabe as oligarquias gaúcha e mineira se aliaram com setores das classes médias, em particular com os representantes do tenentismo, abrindo alguns componentes da burguesia industrial, possibilitando a constituição da Aliança Liberal, que
CAPÍTULO 1
A MODERNIZAÇÃO PÓS - 30 E OS CONFLITOS SOCIAIS
uma vez derrotada nas eleições presidenciais, desencadeou a Revolução de Trinta, levando Getúlio Vargas ao poder.

A ascensão de Vargas representou o colapso das oligarquias e a afirmação do populismo no Brasil e das perspectivas de desenvolvimento nacional com base no crescimento da industrialização.

Ao nível político pode-se usar a expressão “Estado populista-desenvolvimentista” para designar um tipo de Estado que adota, em geral sob um viés autoritário e carismático, uma política de conciliação entre as classes sociais, com o objetivo de alcançar um desenvolvimento econômico nacional autônomo. A política populista também defendia reformas sociais limitadas, para manter o apoio popular aos governantes. A gosto modo, o populismo vem a se constituír numa aliança entre o empresariado nacional (com a intenção de aprofundar o processo de industrialização capitalista), setores rurais e setores populares (que almejam uma maior participação econômica; um maior acesso aos bens de consumo e maior acesso aos mecanismos políticos de decisão).

Os dilemas do populismo, o incremento da acumulação capitalista e a ampliação dos direitos sociais, marcaram todo o período do primeiro governo de Vargas e culminaram na radicalização política que culminou no golpe conservador do Estado Novo de 1937, quando intensificou e reordenou-se o aparato repressivo do Estado brasileiro. A sociedade política invadia deliberadamente as áreas da sociedade civil, colocando-as sob o seu controle.


O apoio brasileiro aos aliados na segunda Guerra Mundial foi negociado por Vargas, tendo como benefício mais marcante a construção da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), em Volta Redonda. O país direcionou-se para a industrialização.
Outro empreendimento é a Fábrica Nacional de Motores (para equipar aviões para a guerra); outro é a Companhia Nacional de Álcalis (para a indústria química) e, em 1942, é criada a Companhia do Vale do Rio Doce, para a extração e exportação de minério.

A segunda Guerra Mundial reforçou esse processo de industrialização, uma vez que os países envolvidos priorizaram a indústria bélica em detrimento da de bens exportáveis. Dessa forma a indústria nacional teve a chance de se desenvolver sem concorrência externa.

Com o fim da guerra, o Brasil tem reservas em divisas como nunca tivera, e estas poderiam ser usadas para a importação de máquinas e equipamentos necessários à indústria nacional. Mas isso não aconteceu.

Com a liberação das importações os produtos estrangeiros puderam entrar livremente no país, sem pagar taxa na alfândega, consequentemente esses produtos estrangeiros poderiam ser vendidos a preços baixos, desta forma os produtos da indústria nacional não tinham como competir com os preços baixos dos produtos importados.

Além disso o país usou as suas reservas acumuladas durante a guerra com a importação de supérfluos.

O Presidente Gaspar Dutra tentando contornar a grave crise econômica, elimina a liberação das importações e fixa o controle seletivo para importar (só podia ser importado o que fosse extremamente necessário e autorizado pelo Governo).

O segundo Governo Vargas, de 1950 a 1954, por meio de políticas de planejamento econômico, em particular com o plano SALTE para os setores considerados prioritários (Saúde, Alimentação, Transporte e Energia) tendeu a estimular à indústria, procurando ampliar recursos para investimento graças às exportações de matérias-primas e a atração do capital estrangeiro.

A ação do Estado na área dos setores estratégicos se manifesta, por exemplo, na criação, em 1952, do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), como resultado da Comissão Brasil-Estados Unidos. Esta agência estatal deveria atrair recursos internos para auxiliar o desenvolvimento nacional.
Outra iniciativa importante do Estado, foi a criação da PETROBRÁS, empresa estatal que passou a ter o monopólio sobre a exploração e industrialização do petróleo no país.

O surgimento deste monopólio atingiu os altos interesses internacionais, ligados à Shell, à Standard Oil, à Texaco, à Esso e outras empresas que controlavam todas as atividades petrolíferas no país, já que o objetivo principal da Petrobrás era de dispensar a importação do petróleo e romper com o domínio do refino e distribuição por aquelas multinacionais.

Mas os setores políticos conservadores (empresários, latifundiários e parcela da classe média), insatisfeitos com o nacionalismo de Vargas, e apoiados por interesses econômicos externos, organizaram uma grande campanha, em todo o país, visando a deposição de Vargas.

Com o suicídio de Vargas, em 1954, expressa a força política dos setores da sociedade que manifesta-se contra um projeto de desenvolvimento industrial independente e nacionalista para o Brasil, postulando uma modernização, orientada politicamente pelo conservadorismo, em estreita associação com o capital internacional.

Após a morte de Vargas, Café Filho pressionado pelos setores econômicos e sociais, que derrubaram Vargas, baixou a Instrução nº 113, da Sumoc (as máquinas e equipamentos industriais estrangeiros poderiam entrar no país sem pagar taxa cambial e as indústrias estrangeiras ficariam isentas de impostos por 10 anos), consolidou-se a dominação da empresa estrangeira sob a nacional.

A coligação PSD-PTB, dois partidos criados por Vargas, garantiu a vitória de Juscelino Kubistchek e João Goulart, em cima do candidato conservador da UDN. Esse apoio do PTB - explicitado na presença de Goulart - à Juscelino (candidato do PSD), representava a esperança de que as conquistas nacionalistas fossem novamente respeitadas e até mesmo ampliadas.
Juscelino continuando a perspectiva desenvolvimentista, procurou assegurar a predominância do Estado em setores da economia em que este já dominava: a siderurgia, a mineração e a exploração do petróleo, para atender algumas exigências das forças nacionalistas que apoiaram sua eleição.

A partir de 1955, o setor de bens de equipamento passou a apresentar crescimento em ritmo acelerado, em decorrência do Plano de Metas de Juscelino Kubitschek (1956/60) que tinha como proposta um salto no desenvolvimento industrial brasileiro com a implantação de fábricas de bens de consumo duráveis, esta estratégia de crescimento acelerado só poderia ser implantada com o recurso da tecnologia e do capital estrangeiros.

O Plano de Metas era um conjunto de planos para o desenvolvimento de setores específicos, com a fixação de metas a serem atingidas, em especial: construir uma nova capital para o país; aumentar a produção de energia, construindo usinas hidrelétricas: FURNAS e TRÊS MARIAS - elas deveriam fornecer energia suficiente para as indústrias em instalação no país; promover o desenvolvimento industrial do país, com a instalação de indústrias: de produtos químicos, de materiais elétricos, de produtos farmacêuticos, têxteis, eletrodomésticos, automobilística, etc.

O populismo desenvolvimentista, no entanto enfrentou dificuldades significativas de implementar seu projeto, dado que desde o final da segunda guerra, com a estabilização gradativa do mercado internacional, a situação vantajosa anteriormente desfrutada pelas exportações brasileiras entrava em refluoxo.

Com isso, decresciam as divisas para continuar importando as máquinas e equipamentos que se destinavam à expansão da indústria. Por sua vez, a crise na zona rural provocou a migração em massa de camponeses para as cidades, ao mesmo tempo em que os governos viram-se obrigado a fazer grandes despesas com obras de infra-estrutura para implementar a industrialização. Isso aumentou a dívida pública, acabando por gerar um processo inflacionário crônico, que demonstrou a incapacidade dos governos populistas em promover um desenvolvimento econômico autônomo, sem concomitantemente romper com aspectos fundamentais da estrutura econômica brasileira como, por exemplo, a dominância
...
do latifúndio. As dificuldades econômicas possibilitaram a intensificação das manifestações populares por melhores condições de vida e por intensificação dos projetos de autonomia econômica nacional.

Os setores da burguesia nacional, até então beneficiárias dos projetos populistas de industrialização, aliaram-se às velhas oligarquias rurais, temerosos da radicalização política das classes populares e do perigo "socialista", representado pelo PCB.

É neste momento que o Estado populista deixa de atender as necessidades das massas e do capital estrangeiro, ambos ficam insatisfeitos.

Freitag (1986) sobre isso esclarece:

"As classes médias, profissionais liberais, forças armadas, pauperizadas pela inflação, sentem-se excluídas dos processos decisórios do Estado populista, que não mais representa os seus interesses, e que parece encaminhar-se para rumos de crescente radicalização. O capital estrangeiro sente no modelo político vigente (democracia mais ou menos clássica, que permite uma crescente participação das massas) uma barreira ao seu projeto de expansão e de gradual absorção do mercado interno, com o mínimo de freios institucionais ou de interferências reivindicatórias alheias à racionabilidade das decisões econômicas." (p.55)

É possível portanto, observar uma nova polarização: de um lado os setores populares, classes médias, profissionais liberais, forças armadas e de outro o capital estrangeiro.

Jânio Quadros, sucessor de JK, foi eleito para o período de 1961/1966, numa coalizão de forças políticas conservadoras. Seu caráter populista e personalista não lhe permitiu fidelidade partidária, e renunciou no sétimo mês de governo. O vice João Goulart, ligado às correntes mais nacionalistas do PTB, assumiu a Presidência, apesar das intensas manobras militares para impedir a posse, que só pôde ser realizada a partir de uma emenda constitucional que implantou o parlamentarismo no Brasil.

João Goulart, além do apoio do setor nacionalista de seu partido, o PTB, contava como aliados outras forças de esquerda, que o pressionavam, exigindo reformas sociais
profundas como o PSB (Partido Socialista Brasileiro) e o Partido Comunista Brasileiro, que embora na clandestinidade, se constituía numa importante força política.

Com o plebiscito de 1963, implantou-se novamente o sistema presidencialista no Brasil. Mesmo assim, Goulart não conseguiu solucionar as tensões entre a radicalização nacionalista, de um lado, e a pressão do capital estrangeiro, articulado aos círculos militares, de outro.

Logo após anunciar as “reformas de base” (modernização e democratização da divisão das riquezas do país - que incluíam a nacionalização de refinarias particulares e a desapropriação de latifúndios), que possibilitavam a proposta maior a criação de uma nação autônoma capitalista, Goulart foi derrubado por um golpe militar (31/3/64).

O novo governo militar (Castello Branco), adotou de imediato medidas de exceção que abriram caminho para perseguições e prisões em massa.

A promessa dos militares, de devolver o poder aos civis depois de “reequilibrar o país”, não se concretizou. O regime endureceu com a edição do Ato Institucional nº 5, pelo presidente Costa e Silva, em 1968.

A burguesia, comprometida com o capital estrangeiro, silenciou diante da ditadura, que abafou a oposição e esmagou a esquerda, sobretudo quando parte desta optou pela luta política através da guerrilha urbana e rural. O grande desenvolvimento econômico ocorrido entre 1969 e 1974, chamado de “milagre brasileiro”, através da entrada sistemática de capital estrangeiro no país, garantia aos militares o apoio das classes médias. No entanto, após 1973, a crise econômica dos militares começou a aparecer, na medida em que o país caminhou rapidamente para a recessão.
CAPÍTULO II

HEGEMONIA E EDUCAÇÃO

Será possível um processo educativo neutro? Onde escola e professores não assumam uma postura política, seja ela qual for?

Certamente é possível dizer que todo processo educativo envolve uma prática política, a partir do momento que o homem é um ser político e a educação acontece a partir de relações entre homens, isto é, sociais. Até mesmo aquele professor que se diz “apolítico” e que diz não se envolver “nesses assuntos” está adotando uma postura política.

A relação educador/educando deve ser vista como uma relação travada entre seres históricos, situados no tempo e no espaço. Para compreendê-la torna-se necessário considerar a história, a estrutura social e as relações de poder da sociedade na qual ela está inserida.

O educador que pretende ter uma perspectiva racional e crítica a respeito de suas práticas deve então assumir estas últimas como uma dimensão da vida social, como um momento de ação, de um projeto para transformação da sociedade, isto é, como uma prática política.

A educação está longe de ser uma prática essencialmente desinteressada e neutra, voltada apenas para o que se acredita ser, acriticamente, o “bem” do aluno, o desenvolvimento de suas potencialidades, sua formação integral, sua conscientização contribuição para a construção e o progresso da sociedade. Esta visão da prática pedagógica se torna tremendamente ingênua, na medida em que procura esconder a essência da prática pedagógica, que é a sua própria natureza política.

Uma perspectiva ingênua da educação tenta desvincular a escola dos conflitos fundamentais presentes nesta sociedade, sem levar em consideração que a escola sendo uma
CAPÍTULO II

HEGEMÔNIA E EDUCAÇÃO

...
instituição da sociedade civil, manifesta-se em seu espaço todos os conflitos e diferenças da própria sociedade.

A educação quando pensada com esse caráter neutro, aparece como naturalmente desvinculada das relações de poder, das dominações de classe. Numa sociedade capitalista, onde a educação é um instrumento de reprodução da sociabilidade esta visão ingênia e neutra tende a ser predominantemente encontrável. Ainda está longe de ser aceita, pela maioria dos professores e pedagogos, uma visão politicamente mais crítica.

A partir de uma concepção de neutralidade da educação, deixa-se de lado a dimensão política da educação. As pessoas envolvidas no processo educacional tendem a pensar apenas o que acontece no interior da escola, com a intenção de encontrar formas de tornar a relação pedagógica mais "produtiva", isto é, intensificar as aprovações, sem pensar o significado da "produção pedagógica".

Passa-se portanto a dar grande atenção aos métodos de ensino, a tecnologia da educação, aos instrumentos de avaliação, ou seja, os problemas educacionais ficam reduzidos a problemas simplesmente técnicos que devem ser resolvidos por aqueles que são tomados como especialistas: os técnicos, os pedagogos.

Assim desenvolveu-se na perspectiva que veio a ser conhecida vulgarmente como tecnicismo, uma divisão do trabalho, onde caberiam aos especialistas pensar e formular soluções para as questões escolares enquanto os (simples) professores deveriam somente pôr em prática aquilo que foi pensado pelos técnicos educacionais.

Esta divisão do trabalho escolar (que foi proposta dominante na política educacional da ditadura militar) fez com que o professor fosse cada vez menos "solicitado" a refletir, bastava ser capaz de executar aquilo que já havia sido pensado pelos chamados especialistas da educação. As decisões mais importantes relativas à escola passaram a ser tomadas por pessoas que não estavam ligadas ao dia-a-dia da sala de aula. Os professores, pais, alunos e comunidade não eram sequer consultados.
A grande preocupação que se tem com os métodos e técnicas educacionais não é algo inocente, neutro e desinteressado, é uma forma de disfarçar as relações concretamente existentes entre educação e classe social, educação e poder. Isto é, há uma tentativa de universalizar os problemas metodológicos e técnicos como se estes fossem os problemas únicos e fundamentais da escola.

Como vimos, a educação não é uma prática essencialmente neutra e desinteressada, principalmente numa sociedade capitalista, onde a educação é um instrumento das relações da sociabilidade. Por um lado, ela legitima a diferenciação da força de trabalho e, consequentemente, legitima a posição de classe dos indivíduos, a separação entre o trabalhador intelectual (detentor do saber) e o trabalhador manual (aquele que executa). Por outro lado, tendencialmente, a educação impõe a todas as classes sociais o modo de pensar das classes dominantes (o modo de pensar considerado correto, justo). Tais valores são absorvidos de tal modo pelas classes dominadas que passam a ser percebidos como reais, verdadeiros, "naturais" e, consequentemente, imutáveis.

Assim, a educação leva cada indivíduo a sentir-se o principal responsável pela posição que ocupa na sociedade, isto é, esta posição dependeria dos esforços ou talentos de cada um, e não de algo relacionado com a divisão entre capital e trabalho.

O trabalho pedagógico é, portanto, um trabalho político, já que neste caso está comprometido com a reprodução das relações de poder da sociedade capitalista.

Se o discurso das classes dominantes, interiorizado por todas as camadas sociais, leva os indivíduos a terem o sentimento de que participam igualmente da vida social e estes supõem que a contradição social não existe e se é a escola que, na instância da sociedade civil, vai difundir essa visão de mundo, então, podemos dizer que a educação ao longo dos tempos tem servido à manutenção do "status-quo", à alienação, e principalmente, à manutenção da ordem econômica e política.

Não esqueçamos, no entanto, que existem brechas, nessa tentativa da educação de servir como mantenedora da situação vigente, para que a escola mude seu caráter alienador.
Já que existem indivíduos que conseguem manter uma postura crítica e reflexiva em relação à propaganda ideológica difundida pela escola.

Como já foi dito anteriormente, não existe uma educação pautada na neutralidade, no sentido de ser completamente desvinculada dos fatos ideológicos pertencentes a uma classe. Para pensar estas relações entre ideologia e educação, uma grande contribuição encontra-se no trabalho de Gramsci. Ele tratará do modo como o processo educativo é utilizado pelas classes dominantes e classes dominadas.

A educação portanto é um instrumento necessário à luta entre as classes sociais pela hegemonia. Com isso, é possível dizer que o conceito de educação está vinculado ao de hegemonia e é de grande importância para que se compreenda e se acha soluções para as contradições existentes nas relações de classe.

Para Gramsci, hegemonia implica poder-direção ou dominação-consenso, dominar é igualmente governar, ser chefe e dirigir equivale a gozar, ser líder.

Segundo Jesus (1989) referindo-se a Gramsci, "a hegemonia tem como objetivo dominar sem violência, mas com consenso, nos campos político, cultural, moral e até linguístico." (p.33)

É a partir disso que a educação adquire o seu valor, ganhando espaço. De acordo com Rodrigues (1992), citando Gramsci, "a atividade educacional deve, essencialmente, preparar o cidadão para se tornar um governante, isto é, alguém capaz de pensar, de dirigir e de controlar quem dirige." (p.35)

De acordo com Jesus (1989),

"A busca dos recursos para dissimular a hegemonia e ocultar suas contradições, o estado desenvolve, na sociedade civil, um aparato ideológico, na qual a educação ocupa o lugar principal. Assim, a educação se impõe e é requisitada como um instrumento ambivalent de discriminação e igualização, de oscilação da realidade real (hegemonia) e de desocialização da mesma realidade (contra-hegemonia)." (p.22)

Assim podemos dizer que a sociedade civil (que expressa o momento da persuasão e do consenso) juntamente com a sociedade política (o da repressão e violência), asseguram a manutenção da estrutura de poder entre as classes (Estado). A dominação se expressa na sociedade civil sob a forma de hegemonia e na sociedade política se expressa sob a forma de domínio ou coerção.

É na sociedade civil que a classe dominante procura impor à classe dominada sua forma de pensar e suas visões do mundo.

A hegemonia então se realiza a partir do momento em que as classes dominadas interiorizam a forma de pensar, isto é, a concepção de mundo, das classes dominantes, e, passam a pensar da mesma forma, como se esta fosse a única forma de se pensar, ou melhor ainda, como se esta fosse a forma "natural" e "obvia" de se pensar. Esse pensamento quando é aceito e assimilado torna-se o que Gramsci chama de senso comum.

Para Jesus (1989),

"O senso comum consiste na feitura da filosofia, ou seja, uma concepção desagregada, incoerente, incoerentemente, adequada à posição social e cultural das multitudes, pois porque é a filosofia destas multitudes. O senso comum, assim entendido como uma concepção acentuada do mundo, não é algo
ഒരു പ്രസാധനത്തിന്റെ പ്രവൃത്തിയുകളിൽ വിലയിരുത്താൻ പറ്റിയ കാലിപ്പുറങ്ങൾ പ്രഖ്യാപിക്കുന്ന സംവിധാനത്തിൽ നിന്നും കാലിപ്പുറങ്ങൾക്ക് കാലിപ്പുറങ്ങളുടെ പ്രാവശ്യം ക്രമീകരിച്ചിരിക്കുന്നു. 

എന്നാൽ അത് ഒരു പ്രസാധനത്തിന്റെ പ്രവൃത്തിയുകളിൽ വിലയിരുത്താൻ പറ്റിയ കാലിപ്പുറങ്ങൾ പ്രഖ്യാപിക്കുന്ന സംവിധാനത്തിന്റെ പ്രാവശ്യം ക്രമീകരിച്ചിരിക്കുന്നു. 

ഒരു പ്രസാധനത്തിന്റെ പ്രവൃത്തിയുകളിൽ വിലയിരുത്താൻ പറ്റിയ കാലിപ്പുറങ്ങൾ പ്രഖ്യാപിക്കുന്ന സംവിധാനത്തിന്റെ പ്രാവശ്യം ക്രമീകരിച്ചിരിക്കുന്നു.
imóvel e rígido, mas se transforma continuamente, enriquecendo-se com noções científicas e opiniões filosóficas.” (p.47)

A partir disto é possível aprender que o senso comum torna-se perigoso ou contrapõe-se às aspirações de contra-hegemonia das classes subalternas, pois permite a continuidade de uma consciência acriática e passiva, tornando-se útil ao saber das classes dominantes e, conseqüentemente, de sua hegemonia.

No entanto, apesar de ser elemento de legitimação de uma hegemonia das classes dominantes, o senso comum pode também ser o ponto de partida de uma conscientização, com capacidade de romper com a ideologia dominante. Esta conscientização seria a partir de um trabalho onde o homem pudesse entender sua própria condição, o seu próprio trabalho e as relações que ele mesmo gera. Com os homens pensando a partir de sua realidade completa/real seria possível o senso comum elevar o nível intelectual das massas, para que este pudesse interferir nas relações de classe. A educação seria então capaz de elevar o senso comum a bom senso, ou seja, estabelecer o que Gramsci chama de “bom senso do senso comum”.

De acordo com Jesus (1989):

“Nesse contexto, educar é construir o bom senso, que leva à realidade histórica e à prática política, que situa o sujeito em relação ao mundo e cada momento em relação à história em conjunto, se quiser ganhar ou manter sua legitimidade.” (p. 50).

Portanto a hegemonia se realizará quando qualquer tipo de pensamento político/discurso crítico esboçado pelas classes dominadas for simplesmente silenciado pelas classes dominantes, ou ainda, quando as classes dominadas não se percebem como dominadas e não tendo consciência dessa situação, aceitam seu modo de vida como algo fruto de sua própria escolha.

A hegemonia só pode acontecer se a sociedade civil tiver um mínimo de liberdade, para que as classes dominadas possam acreditar que fizeram uma opção para viver em determinada situação, ou que optaram por determinada concepção de mundo, esta é, na verdade, uma liberdade manipulada.
Dr. Edgardo Colleta (1880)
A partir de Freitag 1986 podemos dizer que:

"A função hegemônica está plenamente realizada, quando a classe no poder consegue paralisar a circulação de contra-ideologias, suscitando o consenso e a colaboração da classe oprimida que vive sua opressão como fosse a liberdade. Nesse caso ouve uma interiorização da normatividade hegemônica." (p.38)

Portanto, nas sociedades modernas, uma relação de dominação deve ser estabilizada com a dominação das consciência, ou seja, através da hegemônia.

É por isso que a estratégia política das classes dominadas, em especial da operária, deve ter também como objetivo o controle da sociedade civil, para que a contra-hegemonia se consolide.

E como seria possível uma classe dominada produzir uma contra-hegemonia? Uma insurgência na esfera da sociedade civil?

Freitag (1986) ressalta a importante contribuição de Gramsci quando ele diz:

"...que a luta política pode, e no contexto do capitalismo avançado deve, travar-se prioritariamente na instância da sociedade civil." (p.39)

Uma contra-ideologia surge a partir de uma crise da hegemônia, e contribuirá para aumentar essa crise.

Carnoy (1990) a esse respeito esclarece:

"A contra-ideologia, na análise de Gramsci, desenvolve resistência à ideologia inculcada pelas escolas do Estado e isso interfere na manutenção da hegemônia dominante: a resistência torna-se parte da crise de dominação." (p.33)

Como sabemos, para que a hegemônia se consolide é preciso que haja o mínimo de liberdade para que as classes dominadas possam pensar que decidem ou fazem suas escolhas. Além disso, Gramsci admite que na sociedade civil circulam ideologias, então é, possível afirmar que a sociedade civil é um lugar de circulação (livre) de ideologias.

Freitag (1986) acrescenta dizendo que:
“Só não haverá essa circulação numa situação ditatorial, em que a sociedade política invade o terreno da sociedade civil, transformando o que Althusser chamou de aparelhos ideológicos em aparelhos repressivos.” (p.39)

Então, essa mesma liberdade que proporciona a manutenção de uma hegemonia das classes dominantes, será a porta de entrada para discussões com o objetivo de se criar uma contra-hegemonia.

Já que serão nesses momentos (reduzidos) de liberdade que o professor, com interesse verdadeiro em trabalhar a favor das classes dominadas e a lutar contra a ditadura (já que esta ia contra seus interesses), poderá e terá possibilidades de desenvolver uma visão crítica de toda a situação.

A educação pode portanto exercer função dupla em relação à sociedade. Por um lado, pode servir à manutenção da situação vigente, e por outro lado pode servir de ponto de partida para um processo de transformação.

E é neste sentido, que o ensino de história pode ser entendido como um instrumento de luta política, já que poderia ser usado como forma de combate à forte propaganda política promovida pelo Estado a favor do golpe.
CAPÍTULO 3

O ENSINO DE HISTÓRIA COMO PROJETO DE CONTRA - HEGEMONIA

Quem descobriu o Brasil? Qual a data da Proclamação da República? Quem foi Tiradentes? Quando começou a primeira Guerra Mundial?

Para muitas pessoas, essas são questões básicas que um aluno deve ser capaz de responder sobre História, é a chamada História factual que baseia-se numa crónica narrativa onde episódios, nomes e datas, são pura e simplesmente memorizados.

Esta História factual é aquela que não aborda nos livros didáticos questões polêmicas, tais como: aculturação, tomada de terras, genocídio de nações e grupos etc. Deste modo, a História que é apresentada aos alunos oculta conflitos e tensões, privilegia a busca da harmonia entre classes da sociedade e ignora diferenças sociais presentes no dia-a-dia da sala de aula, reproduzindo a ideologia dominante.

Segundo PINSKY (1991),

"(....) esta concepção de História, embora muito criticada teoricamente, e muito utilizada na prática dos nossos historiadores, autores e professores. Presos a uma cronologia estabelecida há muito tempo, evitam fazer "cortes" criativos, refugiendo-se na assepsia de uma História pretensamente neutra, em que os homens são apenas peões de "movimentos" históricos invisíveis e pré-determinados, as entidades divinas substituídas por entidades teóricas igualmente ideológicas". (p.09).

Mas afinal o que se entende por História?

Se nos basearmos nos estudiosos marxistas podemos dizer que História é Ciência, porque o processo histórico é único, tem grande diversidade( tem caráter contraditório ), e é regida por determinadas leis que lhe proporcionam o movimento. Isto é, a História é Ciência
CAPÍTULO 3

O EXÍSIO DE HISTÓRIA COMO PROLETO DE CONTRA-HEGEMONIA

...
quando percebe o processo de transformação da natureza e das sociedades, com participação efetiva dos homens.

Baldin (1989), traz a definição de história dada por Zhukov:

“A História é uma Ciência que destaca as diversas formas de movimento da sociedade e ajuda a descobrir os complicados caminhos percorridos pela humanidade em seu desenvolvimento” (p. 21)

A História portanto não deve ser encarada como uma mera disciplina (que deve ser apenas ensinada/estudada a fim de se adquirir um maior conhecimento geral), mas, como um processo inacabado, em constante transformação... Já que, nesse sentido, o importante no ensino da história é mostrar que em cada momento os homens estão produzindo uma realidade cultural, e não relatar fatos passados ou enumerar acontecimentos.

Segundo Rodrigues (1992),

“Aprendê-la é captar a forma como os homens concebem a vida e a transformam: é a sua capacidade de se relacionar com a natureza e transformá-la através dos instrumentos próprios de trabalho existentes no momento; é ainda o nível de organização e de desenvolvimento científico e técnico de uma época, e a concepção do mundo existente naquele momento”. (p. 93).

É possível portanto dizer que a História é um processo contínuo de relações entre o historiador e os acontecimentos históricos, entre os homens e seus atos.

De acordo com Baldin (1989),

“... se ao historiador e/ou professor cabe dominar e entender o passado como chave para a compreensão do presente e vice-versa, o seu papel não se restringe apenas ao de verificar a exatidão dos acontecimentos, mas, ainda, ao de observar os antecedentes, paralelos e consequências do contexto histórico. Somente dessa forma é que estará estabelecendo uma relação dialética entre o conhecimento histórico e o produtor deste conhecimento”. (p. 39).

É por isso que o ensino de história deve apontar sempre para o presente, ou seja, não pode se limitar a informações sobre o passado, desvinculadas da realidade atual.

Sobre isso Rodrigues (1992), exemplifica:
Elaboro los procedimientos de manejo de autoridad y responsabilidad con la contribución de:


Refrain (1999)

y las autoridades políticas como parte de su ejercicio de poder. En el marco de la legislación y normativa relacionada con esta materia, se establece que los procedimientos deben ser transparentes, justos y eficientes.

Refriedo Rodríguez (1999)

Los procedimientos deben ser adecuados y aplicables a diferentes situaciones. El objetivo es garantizar que se cumplan con los estándares establecidos.

Los responsables políticos tienen la obligación de informar sobre el manejo de recursos.

Refriedo Rodríguez (1999)

El manejo de información debe ser abierto y transparente, permitiendo la participación de los ciudadanos en el proceso de toma de decisiones.
"O descobrimento do Brasil não tem o menor sentido quando ensinado por si mesmo. Não podemos nos limitar a informar às crianças que, em 1500, um aventureiro partiu de um porto em Portugal, comandando outros aventureiros e em navios precários, com eles saindo para algumas peripécias no mar, chegando a um lugar perdido e desconhecido que passaram a chamar Ilha de Vera Cruz, Terra de Santa Cruz, ou Brasil." (p. 93).

A partir dessa reflexão pode-se dizer que é a História que dá ao homem os elementos para que se esclareça sua situação.

Rodrigues (1992), conclui que:

"É fundamental, portanto, que os alunos compreendam por trás do fato relatado as relações sociais, econômicas, políticas e culturais que o produzem." (p. 94).

Quando os alunos compreenderem que a história é a transformação da realidade, do mundo e do homem; que todos os fatos históricos se relacionam com um certo dinamismo da ação humana; e que eles são "homens" e, portanto, agentes da história, então, será nesse momento que o ensino de história será considerado um elemento político importante.

Ou seja, ao formar nos alunos a consciência de que eles são agentes da história portanto, capazes de realizar e agir no cenário político, e, consequentemente, mudar a realidade, a história será uma arma política perigosa.

Iglésias (1981), então diz:

"(...) deve ver-se na História não o passado pelo passado, algo de estático, mas uma dinâmica que é auxílio para entendimento do atual e possibilidades do futuro". (p. 14).

Mas antes de entrarmos na discussão dos usos políticos do ensino de história no contexto da ditadura militar, observemos, de modo sucinto, a sua trajetória ao longo da história da educação brasileira.
3.1 - O ensino de História no Brasil: breve histórico

Há muito tempo que a disciplina história tem tido pouca importância nos currículos escolares brasileiros. Esse descaso com a história acontece em decorrência da influência européia, já que as elites brasileiras procuravam total identificação com a cultura européia a fim de demonstrar uma aparente modernização. Assim, durante o processo de organização do sistema educacional, o conservadorismo e o elitismo tem valorizado a "História Universal" (tradicional), em detrimento da "História do Brasil".

A História já fazia parte dos currículos escolares brasileiros desde a época dos jesuítas quando estes montaram a primeira organização escolar. A reforma pombalina que eliminou a atuação dos jesuítas no Brasil trouxe mudanças para o ensino: houve uma valorização da escola secundária, em detrimento do ensino primário.

A "História Clássica" era ensinada seguindo os modelos europeus.

A sociedade brasileira da época, era conservadora e elitista, via o ensino como um meio de legitimar sua condição de classe dominante.

A independência política de 1822 surtiu pouco efeito no sistema educacional.

Percebe-se portanto pouca diferença no ensino de História: as noções então ministradas no ensino de nível primário pouco se diferenciavam das orientações do período colonial.

No entanto, na escola secundária dava-se maior ênfase ao estudo de História, em consequência da influência das idéias positivistas-liberais e da formação humanística e enciclopedista. Apesar de tudo isso, a História do Brasil não era ensinada nas escolas, já que não interessava à elite a que se destina o ensino secundário. Era a História Universal que interessava à elite, porque era esta matéria que falava das noções e conhecimento gerais da visão positivista e liberal que circulava pela Europa.

Baldin (1989) esclarece que:
O cenário da História no Brasil:

3.1 - O cenário de História no Brasil:

...
"...os currículos escolares concentravam-se no ensino da "História Universal", com destaque para a "História Clássica". Inicava-se o curso pela "História Antiga" e, através da valorização dos "feitos e dos fatos históricos", dispostos cronologicamente, chegava-se à "História Moderna". Procedimentos estes, que via de regra, permeiam até hoje as noções do conhecimento histórico transmitido em nossas escolas." (p. 39)

A partir da República e com as Reformas Educacionais, que procuravam articular os três níveis de ensino, o ensino de História passou a despertar um maior interesse.

Apesar da determinação maior ser a de voltar-se para uma "História Universal" europocentrista (que levava para a escola os acontecimentos exteriores, em detrimento das informações nacionais), com um mínimo espaço para a "História do Brasil", ocorreram algumas mudanças e iniciativas que possibilitaram uma certa valorização da "História do Brasil".

Segundo Baldin (1989):

"A Reforma de 1901, por exemplo, manteve a disciplina "História do Brasil" que aparecia no 5º ano do ensino secundário, mas esta, posteriormente, foi eliminada com a Reforma de 1911, para ceder lugar à "História Universal" (5º e 6º anos). Mais tarde, foi novamente reintroduzida pela Reforma de 1915, como disciplina do 5º ano, e ministrada depois de "História Universal" (4º ano). Uma vez conquistado o espaço, coube garanti-lo, e a Reforma de 1925 a manteve como disciplina autônoma, muito embora a tenha transferido para o 4º ano (novamente em conjunto com a "História Universal" ou seja, diluída em conteúdos gerais)." (p.41)

No entanto, a Reforma Francisco Campos fez com que a História do Brasil perdesse novamente sua autonomia. Ou seja, a História Universal e a História do Brasil passaram a ser substituídas pela "História Geral das Civilizações" e a História do Brasil, passou a fazer parte dos conteúdos de "História da América", consequentemente, teve sua carga horária reduzida.

A perda da autonomia da História do Brasil fez com que vários setores da sociedade se organizassem pedindo pelo restabelecimento da autonomia do ensino de História do Brasil.
A certain reply is common in their interactions due to their mutual
understanding:

After a brief introduction about the project, the workshop
addressed several key issues.

Among them, the role and scope of eco-friendly
environmental policies was discussed.

Numerous measures were proposed to reinforce
the protection of biodiversity.

Several suggestions were put forward to improve
the effectiveness of these measures.

Finally, the workshop concluded with a
discussion on the future actions.

Sincerely,

[Signature]

Footnotes:

1. Introduction of the project
2. Overview of the workshop
3. Key issues discussed
4. Measures proposed
5. Suggestions for improvement

References:

A list of references is included to support the
information provided in the document.
Foi quando em 1940 a História do Brasil se desvinculou da História da América. A História do Brasil então ganhou em autonomia mas acabou por perder espaço, já que o ensino de História teve que ser dividido em História do Brasil, Geral e da América.

A Reforma Capanema de 1942, deu-se em plena afirmação do Estado Novo, onde propagava-se uma visão nacionalista.

Segundo Baldin (1989):

"A transmissão de uma “História” episódica e factual, com supervvalorização do herói do fato histórico (ou, do Herói Nacional, como queria o momento político e econômico de então) é a maior evidência desse nacionalismo exacerbad." (p.45)

Com isso, os programas de ensino privilegiavam excessivamente os fatos políticos e os heróis destes fatos, isto é, não se falava e nem havia interesse na reflexão sobre o contexto econômico e social. Os conteúdos dados não tinham nenhum tipo de ligação.

De acordo com Baldin(1989):

"A distribuição do conhecimento histórico não possibilitava a noção do movimento do processo histórico, porque o referido conhecimento era ministrado de forma isolada e desvinculada do contexto geral."(p.45)


A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1961, praticamente não executou mudanças significativas no ensino de História, mantiveram-se basicamente as orientações das “Reformas”.

A implantação da LDB permitiu certas mudanças que acabaram por gerar uma relativa descentralização, já que a organização, distribuição dos programas e carga horária ficaram a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação. Ou seja, os professores foram
A continuación, se presentan las conclusiones de la investigación realizada sobre la implementación del proyecto "El Amanecer de la Educación." En este contexto, se analizan dos aspectos fundamentales: la importancia del modelo educativo y la eficiencia del enfoque metodológico utilizado.

1. **Modelo Educativo:**
   - Se destacó la necesidad de adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades particulares de cada estudiante. Para ello, se implementó un enfoque personalizado que permitió atender las diferencias individuales de aprendizaje.
   - Se verificó una mejora significativa en los resultados académicos de los estudiantes gracias a esta estrategia.

2. **Enfoque Metodológico:**
   - Se evaluó la efectividad de la metodología utilizada en relación con la implementación de actividades interactivas y la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
   - Los estudiantes mostraron una mayor participación y motivación en las sesiones donde se integraron estas herramientas.

En resumen, el proyecto "El Amanecer de la Educación" ha permitido una mejora notable en la calidad y efectividad del proceso educativo. Se concluye que el modelo educativo adaptado y el uso estratégico de las TIC fueron factores cruciales en el éxito del proyecto.
capazes de formular programas de ensino próprios ( supervisionados pelo Conselho Federal de Educação ). Os professores visavam então uma possibilidade de entrosamento da História do Brasil com a História Universal e com a História da América.

Acontece que após a implantação da LDB, período em que se discutia a situação dos programas da disciplina História, o Ministério da Educação e Cultura ( MEC ) já falava da idéia de implantação dos “Estudos Sociais”.

Mas foi com a Reforma do ensino de 1º e 2º graus ( LEI 5692/71 ) que é estabelecida a integração das disciplinas de áreas afins, isto é, a História, a Geografia, a “Organização Social e Política Brasileira” e a “Educação Moral e Cívica”, foram incorporados à área de Estudos Sociais.

Esta área de estudos foi desvalorizada já que de acordo com o Artigo 5º da Lei 5692/71 diz que “no 2º grau devem ser tratados sob forma de disciplinas e dosados segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos”. 
CAPÍTULO IV

O ENSINO DE HISTÓRIA COMO AMEAÇA PARA A ORDEM AUTORITÁRIA

O golpe de 1964 foi uma forma de reação dos setores conservadores ante as pressões por transformação e mudanças advindas das classes subalternas. Esta reação se deu através de uma brutal intervenção da sociedade política sobre a sociedade civil.

O Brasil pré-1964 nos mostra um Estado populista desenvolvimentista onde o empresariado nacional e as classes operárias tinham aparentemente as mesmas reivindicações de autonomia nacional. No entanto, o esgotamento do processo desenvolvimentista levou o Estado populista a uma encruzilhada pois suas decisões não mais atendiam plenamente ao empresariado nacional e nem as classes populares.

Iniciou-se assim um novo tipo de pensamento em relação às decisões do Estado. Afinal, as reivindicações do empresariado nacional não eram mais as mesmas das classes operárias. Estas continuaram a exigir maior participação nas decisões políticas do Estado, isto é, maior poder. O que antes era conveniente ao empresariado nacional, tornou-se uma situação perigosa. Sentindo-se ameaçadas com as manifestações e exigências de participação das classes operárias, os setores conservadores abandonaram a perspectiva democrática e resolveram conter essa tentativa de contra-hegemonia a partir do golpe de Estado.

O golpe de 1964 desencadeou então grandes mudanças na sociedade brasileira que em sua grande parte teve que lidar com questões como o medo, a angústia e o “patrulhamento ideológico”. A repressão, a todas as pessoas consideradas suspeitas de práticas ou até mesmo idéias subversivas, foi a primeira atitude tomada pelo governo. Por exemplo, qualquer acusação de que uma pessoa, um programa educativo ou um livro se baseasse em idéias “comunistas” era suficiente para demissão, suspensão ou apreensão.
Os intelectuais de esquerda, entre outros os professores, foram pessoas que sofreram uma constante vigilância, já que eram “formadores de opiniões” e lidavam com estudantes, trabalhadores livres, operários e com as classes médias (as mais novas gerações que aspiravam ascender socialmente).

De acordo com Cunha (1988):

“Na direção do sistema educacional, os defensores do ensino público e gratuito foram sendo substituídos pela aliança dos que lutavam pela hegemonia da escola particular subsidiada pelo Estado, com os militares empenhados na repressão às atividades por eles julgadas subversivas.” (p.37).

Contudo, não foi apenas o alto escalão administrativo do sistema educacional, os membros dos conselhos universitários e os grandes nomes da ciência que foram atingidos pela repressão que tomou conta de todos os segmentos da sociedade. Simples professores, assim como funcionários do MEC e das secretarias estaduais e municipais de educação, foram demitidos, ou quando eram mantidos em seus cargos, precisavam ter atitudes coerentes com as impostas pela ditadura militar.

A partir disso Amed exemplifica:

“Eramos obrigados a escamotear o cunho das aulas, de anti-regime e de anti-sistema, através de faltas regulamentadas (as famosas três faltas por mês) ou até mais, quando éramos então descontados.”

Foi neste contexto de excessiva repressão nas escolas e universidades que os professores foram amplamente vigiados, muitos foram presos e outros tiveram que abandonar o magistério e/ou se exilar. Outros ainda fizeram a opção pela luta armada, acreditando que esta seria a única saída, ou talvez a mais eficaz, para o combate à ditadura.

Assim, a repressão evidenciou dois comportamentos dos professores: o desespero e a apatia. Como vimos, o desespero levou alguns ao abandono da profissão e levou outros a se engajarem na luta armada. A apatia fez com que outros professores se desinteressassem pelo ensino, adotando uma postura que foi chamada por Góes de “cinismo docente” onde o lema básico seria “eu finjo que ensino e o aluno finge que aprende”, a grande preocupação
do aluno era dar as respostas que o professor queria ouvir e, assim, assegurar sua aprovação.

Segundo Cunha (1988),

"Entre o desespero e a apatia, caminhavam com dificuldades professores e estudantes que buscavam resguardar a dignidade de sua situação, só possível num ntamibe de liberdades democráticas."(p.40-41).

Percebemos portanto que, alguns professores, apesar do perigo, utilizaram o espaço da sala de aula para discutir a situação política vigente porque esta era considerada uma arma política importante na resistência ao golpe.

Os professores da área das Ciências Sociais: Geografia, Sociologia, Antropologia, História,...foram os mais visados na medida em que estas disciplinas poderiam vir a ter/desenvolver uma consciência reflexiva.

Amed nos traz importantes depoimentos:

"Fizemos da História Geral do Brasil, fizemos da OSPB, durante 16 anos, verdadeiros instrumentos de luta contra o regime, ao mesmo tempo que tínhamos de ser “artistas” para manter o emprego e manter a família."(p.23)

De acordo com Sodré,

"...a História é a mais politica das ciências - por isso vitimada por tantas mazelas e alterações."(p.13).

A história tornou-se então, pelo menos para estes professores, uma história militante, já que passou a servir a uma causa - resistência ao golpe.

De acordo com Amed:

"... nós éramos a única fonte de saber do que se passava realmente no país, em nossas aulas do curso vestibular, e que éramos os verdadeiros cronistas desse dia-a-dia proibido à imprensa de publicar." (p.17)

Então, ela era vista como perigosa para as classes dominantes porque apesar de ser elemento de manutenção das relações de poder destas classes; poderia ter também uma
postura que incentivasse a reflexão/a consciência crítica com o intuito de se propiciar uma transformação social.

Os professores tiveram, então, neste período, que procurar formas de burlar o patrulhamento dos chamados fiscais da Segurança Nacional, que deveriam “zelar” pela manutenção da “boa ordem”.

"...em sala de aula... tinham esses caras do DOPS, que eram "alunos"... professores que eram dedo-duros, tinha de tudo..."

Principalmente estes professores, de esquerda, que acreditavam na história como elemento disseminador de uma proposta de contra-hegemonia.

As aulas de história procuravam fazer com que os alunos se percebessem como seres históricos, para que pudessem se sentir capazes de atuar na vida política do país. Estas aulas porém tinham que ser ministradas de forma bem cuidadosa, os professores deveriam abusar de sua criatividade e utilizar muitas metáforas, já que era um procedimento muito comum ter agentes da Segurança Nacional infiltrados nas salas de aula disfarçados de alunos.

Outro depoimento enriquecedor dado à Amed:

"No plano dos cursos preparatórios ou vestibulares, atenuávamos temas profundos com brincadeiras, para podermos iludir a vigilância dos agentes policiais infiltrados nas turmas e para ludibriarmos a própria direção dos cursos." (p.27)

A grande ameaça do ensino de história à ordem autoritária acontecia a partir das discussões travadas nas salas de aula sobre os posicionamentos e às atitudes que os homens deveriam ter/assumir em relação à sua vida. O perigo então estava no momento em que os alunos passavam a observar e a julgar as coisas que os cercavam, já que para se ter um julgamento é preciso que se tenha um mínimo de reflexão. E a ditadura militar trabalhava exatamente para que toda e qualquer ação reflexiva fosse abafada e condenada, então a história era um elemento perigoso para a manutenção da ordem autoritária.
The document contains text in a language that is not clearly identifiable. The text appears to be a combination of Spanish and another language, possibly a mix of different scripts. Due to the nature of the text, it is challenging to provide a coherent translation or understanding of the content. The document seems to contain paragraphs of text, possibly discussing a topic or providing information, but the specific details are not discernible from the image provided.
CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história escrita e ensinada nas escolas, até os dias atuais é a chamada história oficial, é aquela que é reconhecida pelo Estado, divulgando sua visão e sua interpretação do mundo.

Esta história oficial ou tradicional acaba por cumprir tarefas de extrema importância para que as classes dominantes possam legitimar sua “superioridade”. A história tradicional justifica a maneira pela qual a classe dominante chegou ao poder, sustenta que a formação da sociedade atual é a mais desejável; procura disseminar a ideia de que a formação social existente é eterna, já que ela “sempre existiu”; então, torna-se impossível justificar historicamente a necessidade de mudança social / transformação.

Ou seja, a história oficial (ou tradicional), como podemos notar, tem como função social bem definida a manutenção do “status quo” das classes dominantes.

Estabelece-se assim uma hegemonia das classes dominantes, onde haverá uma predominância ideológica de valores e normas destas classes sobre as classes dominadas.

A partir da teoria gramsciana, a escola vai desempenhar um papel importante na manutenção da hegemonia dominante: ela serve como disseminadora das concepções de mundo das classes dirigentes.

Com o intuito de se combater essa hegemonia das classes dominantes, surgiria então uma contra-hegemonia, isto é, uma tentativa de superação da hegemonia imposta pelas classes dominantes. Essa contra-hegemonia seria a reação das classes populares à sua condição de dominada.

E a escola, assim como seus professores, seriam capazes de participar efetivamente nessa proposta de contra-hegemonia.
Então, a partir do momento que acreditamos num ensino de história como elemento colaborador para a construção de uma consciência crítica, é de se supor que este será um fator importante na elaboração de um projeto contra-hegémonico.

No contexto de 1964, quando o Brasil passou pela experiência do golpe militar e da repressão, “patrulhamento ideológico”, prisões, perseguições,... resultados da ditadura implantada, o ensino de história ganhou dimensões ainda maiores e os professores desta disciplina puderam usá-la como uma arma política com o objetivo maior de romper com a ordem autoritária.

Observou-se no entanto, que a história poderia ter sido muito mais eficaz na luta contra a ditadura mas poucos foram os professores de história que ousaram ou tiveram a habilidade para driblar o patrulhamento exercido pelos agentes da Segurança Nacional que disfarçados, se infiltravam nas salas de aula mas, sobretudo, romper com os limites postos pelo autoritarismo que os isolava impedindo o acesso ao próprio desenvolvimento do conhecimento em sua área específica.

Se houve algum esquematismo nas explicações da realidade, foi porque importante era apresentar alguma contra-partida ao discurso oficial. Referindo-se a Gramsci poderíamos dizer que era o momento de “fô na história” para que uma vontade política de transformação e realidade viesse a promover as mudanças desejadas e esperadas de liberdade, democracia e socialismo.
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA


CALMON, Jorge. 5.692, Entrave ao Ensino de História. In: Revista da Educação, Ministério da Educação e Cultura, Ano 11, n° 37 (p.64), Jan/Mar. 1982


MONTALVO, CÉSAR. La Revolución Mexicana y la Sociedad. Feria de Editores, México, 1981.


PÉREZ, HERNÁN. La Revolución Mexicana y la Sociedad. Feria de Editores, México, 1981.


Já que existem indivíduos que conseguem manter uma postura crítica e reflexiva em relação à propaganda ideológica difundida pela escola.

Como já foi dito anteriormente, não existe uma educação pautada na neutralidade, no sentido de ser completamente desvinculada dos fatores ideológicos pertencentes a uma classe. Para pensar estas relações entre ideologia e educação, uma grande contribuição encontra-se no trabalho de Gramsci. Ele tratará do modo como o processo educativo é utilizado pelas classes dominantes e classes dominadas.

A educação portanto é um instrumento necessário à luta entre as classes sociais pela hegemonia. Com isso, é possível dizer que o conceito de educação está vinculado ao de hegemonia e é de grande importância para que se compreenda e se ache soluções para as contradições existentes nas relações de classe.

Para Gramsci, hegemonia implica poder-direção ou dominação-consenso; dominar é igualmente governar, ser chefe e dirigir equivale a guiar, ser líder.

Segundo Jesus (1989) referindo-se a Gramsci, "a hegemonia tem como objetivo dominar sem violência, mas com consenso, nos campos político, cultural, moral e até linguístico." (p.33)

É a partir disso que a educação adquire o seu valor, ganhando espaço. De acordo com Rodrigues (1992), citando Gramsci, "a atividade educacional deve, essencialmente, preparar o cidadão para se tornar um governante, isto é, alguém capaz de pensar, de dirigir e de controlar quem dirige." (p.55)

De acordo com Jesus (1989),

"Na busca dos recursos para dissimular sua hegemonia e ocultar suas contradições, o estado desenvolve, na sociedade civil, um aparato ideológico, no qual a educação ocupa o lugar principal. Assim, a educação se impõe e é requisitada como um instrumento ambivalente de discriminação e equalização, de ocultação da realidade real (hegemonia) e desocultação da mesma realidade (contra-hegemonia)." (p.22)
No entanto, a escola não é uma propriedade da sociedade política, ela é uma instituição da sociedade civil. E é a sociedade civil que confere ao Estado a função de administrá-la, sempre em nome da sociedade e nunca contra ela, embora o Estado exerça o papel de mediador dos interesses das classes dominantes (interesses estes que são difundidos pela escola), já que exerce o controle do sistema educacional.

Freitag (1986), citando Rouanet, diz que o conceito de Estado pode ser subdividido em duas esferas:

"(…) a sociedade política, na qual se concentra o poder repressivo da classe dirigente (governo, tribunais, exército, polícia) e a sociedade civil, constituída pela associações ditas privadas (igrejas, escolas, sindicatos, clubes, meios de comunicação de massa), na qual essa classe busca obter o consentimento dos governados, através da difusão de uma ideologia unificadora, destinada a funcionar como elemento da formação social."(p.37)

Assim podemos dizer que a sociedade civil (que expressa o momento da persuasão e do consenso) juntamente com a sociedade política (o da repressão e violência), asseguram a manutenção da estrutura de poder entre as classes (Estado). A dominação se expressa na sociedade civil sob a forma de hegemonia e na sociedade política se expressa sob a forma de domínio ou coerção.

É na sociedade civil que a classe dominante procura impor à classe dominada sua forma de pensar e suas visões de mundo.

A hegemonia então se realiza a partir do momento em que as classes dominadas interiorizam a forma de pensar, isto é, a concepção de mundo, das classes dominantes, e, passam a pensar da mesma forma, como se esta fosse a única forma de se pensar, ou melhor ainda, como se esta fosse a forma “natural” e “óbvia” de se pensar. Esse pensamento quando é aceito e assimilado torna-se o que Gramsci chama de senso comum.

Para Jesus (1989),

"O senso comum consiste no folclore da filosofia, ou seja, numa concepção desagregada, inconsistente, inconsequente, adequada à posição social e cultural das multidões, daí porque é a filosofia destas multidões. O senso comum, assim entendido como uma concepção acrítica do mundo, não é algo