

EDUCAÇÃO, COISIFICAR OU CONSCIENTIZAR? A NECESSIDADE DE PENSAR OS ANOS DE CHUMBO EM SALA DE AULA

Resumo: Com a ocorrência de protestos em favor da volta da ditadura no Brasil, 30 anos apenas depois de seu fim, este artigo visa trazer a emergência de pensar a educação nesse contexto, em especial, no que toca a ditadura militar como tema de aula. Dessa forma, elaboram-se aqui meios para se trabalhar o tema em aula incluindo métodos de abordagem, fontes, pedagogia, sendo esses meios pautados na premissa do papel da educação como estruturadora da memória e da consciência crítica.

Abstract: *The lately protests demanding the military dictatorship return in Brazil, only 30 years after it ends, introduce this article which purposes to bring the need to think about education in this context, particularly, the subject military dictatorship in classroom. Therefore, I formulate in this article means that can be used to teach this theme in classroom, including methods of approaching, sources, pedagogy. These means are lined on the premise of education role on the rebuilding of memory and critical conscience.*

INTRODUÇÃO

“Nós estamos caminhando para uma ditadura comunista igual à Venezuela, então defendemos a intervenção militar constitucional. Só as Forças Armadas podem salvar o Brasil da ditadura comunista em que se encontra a Venezuela” (GLOBO, 2015). A frase destacada poderia ser facilmente reconhecida como um trecho dos anos anteriores ao golpe militar de 64, quando ocorriam as marchas da família, excetuando a citação sobre a Venezuela, ou até mesmo como recorte de fala de algum desenho de animação televisivo satírico. Porém, o fato é que a citação feita é a fala de uma funcionária pública presente em um dos vários atos pró-ditadura que ocorreram durante o ano de 2015.

O discurso em busca do socorro pelas Forças Armadas é o mesmo junto ao motivo: a ameaça comunista. Depois de mais de meio século ela ainda paira implacável no imaginário brasileiro, seja pelo fantasma de uma URSS ameaçadora, seja pelo terror logo ao lado de nossos vizinhos latinos que aderiram à ameaça ou até mesmo pelo perigo iminente que ronda cada um dos cidadãos brasileiros que pode estar ao lado de algum comunista mal intencionado querendo levar o próprio país ao desfiladeiro.

Ora, para Rodrigo Patto Sá Motta (2000), é possível perceber que o alerta da ameaça comunista já havia se repetido mais de uma vez como justificativa para quebras institucionais geradoras de períodos ditatoriais (períodos de 1935/37 e 1961/64), além do que, o apoio de camadas liberais da sociedade brasileira à campanhas anticomunistas, em especial, a de 1964, em prol de rupturas democráticas demonstra que a democracia era um fator menos relevante para o Brasil do que a propriedade privada ameaçada pelo socialismo. O que revela um país onde “[...] os elementos efetivamente comprometidos com os valores democráticos compunham uma minoria, mesmo no contexto de maior liberdade e participação política dos anos 60.” (MOTTA, 2000, p. 343).

Pois, em um país sem fortes vínculos com uma tradição democrática, gera-se uma herança política conservadora, outra vez demonstrada nas falas dos manifestantes de Recife: “Defendo a intervenção

porque o país está uma palhaçada. Eu não vivi o regime militar, mas soube pela minha mãe e avô que foi a melhor época da vida deles, tudo estava em ordem” (GLOBO, 2015). Essa fala dita por uma estudante de 19 anos denota outro pilar firme do imaginário político brasileiro: a ordem. Não apenas decorativo da bandeira nacional, “ordem” é uma palavra que move ações cotidianas, principalmente numa sociedade “[...] marcada pela estrutura hierárquica do espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece.” (CHAUI, 2000, p. 93). Num contexto como esse, desigual, hierárquico e autoritário, a palavra ordem só poderia significar o silenciamento violento das tensões sociais, e não sua harmonia, como gostariam os que a propagam, ou, nas palavras de Chauí (2001, p. 98), ordem “[...] que na verdade nada mais é do que o ocultamento dos conflitos entre poderes regionais e poder central, e ocultamento dos conflitos gerados pela divisão social das classes sociais”.

O que não se pode deixar de destacar ainda é que a palavra ordem só assume o poder que tem, ao menos nesse caso, pois está em antítese à palavra desordem, outra palavra que move as pessoas, ainda mais quando serve para deslegitimar ações e pautas populares que destoam dessa dita “ordem harmoniosa”, nomeando-as pejorativamente como anárquicas, violentas, desordeiras, agentes de ruptura da ordem vigente. O medo, a insegurança, a ameaça constante, seja de qualquer símbolo de terror (o terrorista, o pobre, o imigrante, o negro e, no caso da manifestação analisada, a ameaça comunista) afirmado pelo poder público, reforçado pela mídia todos os dias e agregado aos poucos nas falas e gestos individuais, transforma o discurso em realidade. Imediatamente o risco é irrefutável e, portanto, o discurso por toneladas e toneladas de ordem se justifica. Estamos todos em perigo!

Ora, qualquer um que faça uma breve análise sócio-política da situação do Brasil contemporâneo não pode discordar de conclusões que evidenciem altos níveis de desigualdade, grande corrupção em diversos setores e partidos políticos, ausência do poder público em providenciar direitos constitucio-

Júlia Pereira da Silva

Mestranda em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC - UFABC. Licenciada e Bacharelada em História pela Universidade Estadual Paulista - UNESP.

Contato

<julia_ps11@hotmail.com>

Palavras-chave:

Educação; Ditadura; Coisificação; Conscientização.

Keywords: Education; Dictatorship; Reification; Awareness.

nais, altas taxas de violência, etc. Obviamente não é objetivo aqui negar as dificuldades e problemáticas pelas quais o Brasil passa, sem esquecer, é claro, os progressos conquistados por movimentos sociais, sindicatos, mobilizações, etc. O que se questiona aqui é a reflexão por alguém ou um grupo que conclui que todas essas negatividades seriam cessadas com a volta do regime militar. É certo que é uma reflexão equivocada, ou melhor, não houve reflexão, e é neste ponto que pretende-se discorrer.

Como, em tempos em que a Comissão Nacional da Verdade acaba de encerrar e publicar seus escritos sobre os horrores da ditadura, pode haver esse tipo de mobilização? Fontes da época da ditadura relatam as injustiças cometidas sem punição, como, por exemplo, o Relatório Figueiredo que descoberto recentemente exhibe páginas e páginas sobre as atrocidades de todo o tipo feitas contra os indígenas durante o regime militar com uma política modernizadora que não levava em conta os povos indígenas supostamente protegidos por uma SPI (Serviço de Proteção aos Índios) corrupta. Essas fontes são de domínio público e com a internet, são de fácil acesso. Como então esses atos surgem auxiliados ainda com páginas de apoio em redes sociais e mesmo petições online?

É necessário ainda levar em conta, mesmo que brevemente, o contexto atual brasileiro. Tempos de crise política e econômica, ameaças de *impeachment*, uma mídia tendenciosa tomando posições alarmantes diariamente, uma onda conservadora avançando dentro da política institucional e da sociedade com tendências a regressos em pautas antes avançadas, como a questão do assistencialismo, além do movimento neoliberal avançando e tomando espaços públicos que deveriam ser justamente espaços de oposição a ele. Tudo isso acumulado aos elementos já citados de desigualdade e violência. É um período conturbado e ainda que haja mais acesso à informação, muita dela é deturpada, errônea e incompleta, dificultando ainda mais o processo de conscientização do povo em relação à situação do país. A partir dessas ideias, Maria Lucia Barroco (2011) afirma:

"[...] não podemos ignorar que o cenário histórico tem revelado uma crise de hegemonia das esquerdas e dos projetos socialistas de modo geral. É nesse contexto que o conservadorismo tem encontrado espaço para se reatualizar, apoiando-se em mitos, motivando atitudes autoritárias, discriminatórias e irracionais, comportamentos e ideias valorizadas da hierarquia, das normas institucionalizadas, da moral tradicional, da ordem e da autoridade. Uma das expressões dessa ideologia é a reprodução do medo social." (BARROCO, 2011, p. 6)

Em uma conjuntura assim delineada, marcada pela onda conservadora e neoliberal numa sociedade autoritária e hierárquica como a brasileira que incita o medo coletivo, seja para criminalizar ações populares contrárias aos desejos das elites ou para legitimar esses últimos, a manifestação pró-ditadura se torna algo mais contextualizado.

Ainda assim, avaliar a fundo como esse tipo de apelo popular se desenvolve numa sociedade é uma questão complexa e envolve diversos fatores a se

pensar: política, sociedade, cultura, educação, mídia, etc. Porém, conforme o objetivo do artigo, ter-se-á como foco a questão da educação, levando em conta a relação dialética da educação com a sociedade.

A EDUCAÇÃO E A TENDÊNCIA À COISIFICAÇÃO: A NEGAÇÃO DA MEMÓRIA

Na tentativa de compreender melhor essa situação e a importância do papel da educação para revertê-la, usaremos dois textos do filósofo Theodor Adorno "O que significa elaborar o passado" e "Educação após Auschwitz", além do artigo da historiadora Sandra Raggio, "La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula."

Adorno (1995) nota a tendência do esquecimento do nazismo pela sociedade alemã já na década de 50, havendo uma memória vaga e distorcida do acontecimento. O filósofo comenta junto a isso uma tendência de falta de ciência de continuidade histórica por parte das pessoas ao se falar dos antecedentes do nazismo. Nota-se a culpabilização das vítimas e a argumentação de motivos equivocados. Adorno afirma que isso tem a ver com a demasiada quantidade de estímulos do meio contemporâneo, mas que, principalmente, é uma característica dos princípios burgueses de atemporalidade:

"Esta [produção industrial] procede sempre em ciclos idênticos e pulsativos, potencialmente de mesma duração, e praticamente não necessita mais da experiência acumulada. Economistas e sociólogos como Werner Sombart e Max Weber atribuíram o princípio do tradicionalismo às formas sociais feudais e o princípio da racionalidade às formas burguesas. O que é o mesmo que dizer que a memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional, do mesmo modo como a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício" (ADORNO, 1995, p. 33).

Dessa forma, Adorno coloca que o esquecimento do nazismo encontra mais explicação em razões objetivas do que psicológicas, já que a própria imagem da Alemanha seria algo a ser corrompido com a inoportuna memória do passado, afinal um evento coletivo como o nazismo revela a culpa de todos. Assim "Apagar a memória seria muito mais um resultado da consciência vigilante do que resultado da fraqueza da consciência frente à superioridade de processos inconscientes" (ADORNO, 1995, p. 34).

Essa incapacidade atual de elaborar o passado reforça ainda mais um potencial totalitário na sociedade alemã que segue como continuidade do nazismo. Pois, este, derrotado por nações estrangeiras, nunca foi finalizado pela própria população, tampouco a democracia foi escolhida por ela, mas outra medida imposta externamente. Dessa forma não se tem uma relação autônoma e de identificação

com a democracia e nem com o que ela significa, ela surge apenas como mais uma opção de modo de governo. Junto a isso, Adorno comenta também sobre o nacionalismo que seria uma área fértil para o totalitarismo que ainda hoje tem continuidade na Alemanha. Ainda o filósofo remonta a própria situação econômica do país que causa esse processo de heteronomia e impotência na sociedade, deixando-a sem ação e sem perspectiva com o futuro e deste só podem surgir catástrofes, o que lhe deixa submetida a delírios coletivos e à adesão de ações violentas:

“A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a idéia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu. Desvendar as teias do deslumbramento implicaria um doloroso esforço de conhecimento que é travado pela própria situação da vida, com destaque para a indústria cultural intumescida como totalidade. A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário” (ADORNO, 1995, p. 43).

Devido a esse contexto repressor e coercitivo constituído pelo modelo econômico e político, ganhando grande reforço das mídias que impedem qualquer reflexão e experiência artística, a sociedade tem seu potencial totalitário favorecido e isso pode ser observado em diversas situações. Adorno comenta a adesão manipuladora do coletivo¹, onde as pessoas se submetem a condições de perda de individualidade, como os trotes, que descaracterizam o participante para convertê-lo ao grupo através da humilhação e sofrimento, a naturalidade com que isso ocorre lhe justifica. A participação cega de coletivos, para Adorno, descaracteriza a individualidade e junta os participantes em uma massa amorfa, e esses mesmos participantes, ao se coisificarem, acabam por tratar os outros como coisas também. Com a consciência coisificada, estes indivíduos se tornam incapazes de refletir e sentir, não criam empatia ou alteridade, fetichizados com a técnica, incapazes de se verem como sujeito ativos, autoritários e violentos com o que lhes é externo, não conseguem desenvolver um pensamento complexo e têm uma ruptura com o processo imaginativo. E o dado mais preocupante ainda é o de que essa tendência é social, a civilização parece confirmar e reproduzir esse comportamento inumano.

Enfim, após o diagnóstico da situação, o filósofo propõe meios de se combater essa tendência coisificante e justamente ele trata da importância da educação.

Para o autor, “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995, p. 119). Pois, como já demonstrado, há uma tendência social de manter condições propi-

cias para a barbárie, sendo isso não uma regressão, mas uma ameaça constante, o terror nunca se foi por completo. Para isso é necessário conhecer o que leva as pessoas a cometerem os atos mais atroz, desvendar seus mecanismos psíquicos para que se possam criar meios de inversão:

“Como hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo. Com isto refiro-me sobretudo também à psicologia das pessoas que fazem coisas desse tipo. [...] É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. [...] Culpa-dos são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121).

Em consonância com o pensamento de Adorno, a argentina Sandra Raggio (2004) afirma que a importância de estudar a ditadura de seu país nas escolas se deve justamente ao papel primordial da memória como meio de combate ao totalitarismo tão característico daquele regime que, entre tantas ações de violência, se pautava principalmente na violência do esquecimento de suas vítimas e das repressões. Logo, o ato de denúncia se tornou o ponto inicial para se elaborar o passado argentino e, como visa Adorno, evitar que outra catástrofe se repita. E, para a autora, a escola tem papel fundamental nesse processo como “Lugar de encuentro intergeneracional, territorio usado para la creación y perpetuación de la tradición y la identidad nacional, institución clave en el proceso de socialización de los futuros ciudadanos, en fin, por múltiples y muy diferentes razones la escuela parece ser y ha sido estación obligada de la memoria.” (RAGGIO, 2004, p. 1-2)

De acordo com Raggio, um dos desafios de se elaborar a memória de eventos tão traumáticos como foi a ditadura argentina é que se criam silêncios sobre o tema, pontos mistificados, polêmicos que não podem ser sequer comentados. Isso se deve ao fato dos conflitos ocorridos durante esse fenômeno do passado serem os mesmos do presente; o passado se torna um assunto delicado, pois segue atual. Daí a dificuldade e o entrave em se falar sobre o tema, mas também a necessidade de se insistir na dissolução desses silêncios.

Além desses silêncios, ou justamente por eles,

¹ É cabível o destaque para o comentário de que o coletivo, para o filósofo, segue, como em todo seu pensamento, uma linha dialética. Não são todos os coletivos aos quais Adorno se contrapõe, mas, especificamente, aqueles que se manifestam com uma lógica manipuladora e massificadora, justamente esses são os pontos de partida para que o Nazismo ocorra.

outras duas dificuldades são descritas por Raggio ao trazer à tona o tema da ditadura em sala de aula: o fato de que o aluno chega à escola já com vivências e construções pessoais, ao contrário da ideia de *tabula rasa*, sendo até mesmo conflituoso pensar alguns temas junto a uma gama tão diversificada de vivências. A outra dificuldade é a falta de trabalho acadêmico sobre o assunto. Pensando nessa primeira dificuldade, é possível fazer o mesmo paralelo com o ensino da ditadura no Brasil, fragmentadas e variadas vivências pessoais estão presentes na mesma sala de aula e, algumas vezes, são até contraditórias com os temas debatidos. Também partindo da premissa de que “[...] el pasado no pasa en la medida que las condiciones que lo hicieron posible no desaparezcan” (RAGGIO, 2004, p. 13). Logo, a própria dificuldade de se pensar a ditadura em sala de aula é justamente pelo fato de que ela persiste na cultural educacional, social, familiar, política, tendo no próprio educador reminiscências desse passado. Os conflitos e desigualdades que causaram o trauma no passado seguem até hoje com diferentes roupagens, sendo o estudo da história também um estudo sociológico. Ao pensar essa dificuldade, a historiadora afirma a necessidade de colocar o educando como formador de conhecimento, agente epistemológico para conscientizá-lo de seu papel como protagonista na história, como protagonista desse campo de forças que é a escola e a sociedade:

“En otros casos, el ejercicio pasó por entender las razones sobre las que se fundan las versiones o los silencios y también por comprender que el proceso de conocimiento es un poliedro que se construye desde múltiples perspectivas y que nunca se alcanza una reconstrucción de los hechos definitiva. [...] Esta dimensión epistemológica sólo aparece cuando los alumnos se desplazan del lugar de receptores de relatos y conceptos sobre el pasado hacia el de los constructores de conocimiento. Si bien existe un nexo entre la creación de conocimiento académico y los procesos de transmisión del mismo, para la escuela se ha reservado este último mandato. Poco se ha explorado y valorado, más allá de la retórica, a la escuela como un espacio de producción de conocimiento y de innovación pedagógica” (RAGGIO, 2004, p. 11-12).

Para isso é preciso que o educador tenha ciência da educação como meio vivo, mutável, em constante construção com o educando e com a comunidade. Sendo a educação para além do aprendizado de um ofício ou da transmissão de símbolos nacionais e culturais comuns, mas como espaço de emancipação e mudança, para isso é preciso o trabalho tridimensional do tempo, qualquer fenômeno deve ser visto em sua história passada, suas implicações presentes e suas expectativas futuras. Isso só pode ser feito por agentes que se veem como indivíduos sociais ativos, construtores de conhecimento e ação. A educação, num processo dialético, deve formar esses agentes e estes, por sua vez, é que podem fazer essa educação emancipatória. Para Raggio:

“No se trata sólo de contar, se trata de impactar en la subjetividad, en las formas de pensar y de actuar de las nuevas generaciones que son los receptáculos de esa experiencia, que no tuvieron pero que les per-

tenece. [...] Lo cierto es que la memoria es una intervención sobre el presente y pone en tensión el debate sobre el futuro que en él se construye interpelado por ese pasado que se rememora, se conoce, se estudia, se aprende, se enseña” (RAGGIO, 2004, p. 8-9).

Agora, se forem retomadas as falas apresentadas durante o ato pela volta da ditadura no Brasil, podem-se encontrar semelhanças com o quadro traçado por Adorno e Raggio. A consciência coisificada proporcionada por um ambiente sócio-político que não traz um meio educacional/cultural de discussão crítica da memória, junto a um modelo econômico altamente degradante e limitador, é confirmada e reproduzida pelos meios de comunicação que não propagam criticidade. O ódio e o autoritarismo advêm dessa coisificação de um coletivo que não pensa e não sente, sem memória, portanto sem passado e sem futuro, sua raiva é seletiva, assim como sua apreciação. Essa seleção se dá externamente e o coletivo acata os símbolos do terror que lhe são oferecidos, assim suas ações podem se impor de forma justificada. O que se problematiza não é a falta de acesso à educação, mas justamente a falta de educação crítica, evitando o pensamento simplista e condicionado da atualidade.

Já mostrada a importância de se trazer à consciência eventos como a ditadura militar brasileira em sala de aula, agora, abordar-se-á a questão de como.

PARA UM CONTEÚDO EMANCIPATÓRIO, UM MÉTODO CRÍTICO

Levando em conta as análises feitas, é necessário fazer uso de um método educacional que considere os educandos não como massa amorfa, mas como indivíduos ativos, além de estar engajado com seu contexto sócio-político, se opondo a uma educação de armazenamento de conhecimentos soltos. Para isso, crê-se coerente a pedagogia do oprimido de Paulo Freire como proposta de método educacional crítico.

Para Paulo Freire: “[...] a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*.” (FREIRE, 1994, p.16). Ao levar em conta a existência de uma ordem injusta que divide a sociedade entre oprimidos e opressores, Paulo Freire identifica o papel da educação como meio de conscientização e ação, sendo esses dois inerentes um ao outro, caso contrário, recairiam em psicologismo ou objetivismo.

Assim, a educação deve ser feita com o educando e não para ele, opondo-se a uma educação bancária dominante onde se polariza o professor e o aluno como saber e ignorância. Sendo a função desse saber apenas ser memorizado e arquivado na mente dos alunos, não há diálogo, mudanças ou desafios, tudo já está dado do começo ao fim. Esse tipo de educação esteriliza o conhecimento e anula o educando, segundo Freire (1994), uma educação crítica deve desvelar o mundo como ele é, conectado, múltiplo, em constante mudança.

Quando se desvela o mundo com o educando, o próprio educando se vê inserido nele como sujeito histórico e como oprimido. Com essa consciência, é dever do oprimido trabalhar para conquistar sua liberdade e autonomia, superando essa condição e quebrando com a contradição existente. O autor destaca o risco dessa situação, pois:

“É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal, é realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está, clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade” (FREIRE, 1994, p.17).

Por isso é necessário estar sempre em diálogo com o educando, o desafiando a comprovar a realidade em sua totalidade e não apenas acatando suas construções sociais. A formação de seus valores, cognição e referências foram cooptadas por um longo tempo pela lógica do opressor e é necessária uma ruptura constante, cotidiana para que se possa desvelar o humano. Devido ao próprio papel de oprimido é que, justamente, Freire destaca que só ele pode libertar-se e libertar o opressor, pois sendo este o criador da violência e da tirania (negando ao oprimido o ato do ser mais), não pode oferecer liberdade, apenas o oprimido consciente de seu papel pode lutar por superar a contradição. Responder à violência com um gesto de humanidade. E no lugar desta contradição deve-se preencher, não com uma nova contradição de injustiça e exploração, mas com autonomia e liberdade que só pode ser conquistada como “condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos” (FREIRE, 1994, p. 18).

A partir desse método que visa à conscientização crítica do mundo e dos indivíduos para uma ação transformadora, serão apresentadas algumas fontes que, além de ajudarem na formulação da aula, podem ser utilizadas como material de estudo do tema e de debate.

RELAÇÃO COM AS FONTES COMO MATERIAL DE AULA: COMPLEXIDADE, TOTALIDADE E DEBATE

Segundo Maria Lucia Spedo Hilsdorf (2013), foi importada para o Brasil uma teoria sobre educação dos Estados Unidos nos anos 60 que embasaria muito das políticas fomentadas em acordos entre os dois países posteriormente. Nas palavras da autora, “Basicamente essa teoria [teoria do capital humano] propõe que o processo de educação escolar seja considerado como um investimento que redunde em maior produtividade e, conseqüentemente, em melhores condições de vida para os trabalhadores e a sociedade em geral” (HILSDORF, 2013, p. 123). Essa teoria seria refutada na década seguinte, pois para uma real mudança social seria necessário mais do que a escolarização, mas também mudanças estruturais no conjunto da sociedade. Além do quê, os

programas e políticas embasados nessa teoria trariam mais benefícios para o país assistente (EUA) do que para o Brasil, pois enviava intelectuais brasileiros para serem colonizados por teorias estadunidenses, excluindo diversas vezes o contexto nacional.

Segundo a autora foram assinados 12 acordos MEC-USAID, ou seja, acordos do Ministério da Educação e Cultura com a agência estadunidense Agency International Development. E a partir desses acordos foram traçadas diretrizes educacionais para o Brasil com vistas à economia de recursos, produtividade, controle e repressão; princípios claramente empresariais. Exemplificando esse conteúdo, o recorte de alguns artigos da lei nº 5.692/71 para o ensino secundário:

“Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. [...]

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969” (BRASIL, 1971).

A partir dessa fonte pode-se notar a tendência à profissionalização do ensino médio, sendo possível a cooperação com empresas para essa qualificação do aluno, não havendo uma regulamentação nacional para isso. A lei também indica que pode haver um aprofundamento em determinadas áreas de estudo na formação do aluno, se assim for indicado por um professor, ou seja, é um caso excepcional. Já no Art. 7º pode-se perceber a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Moral e Cívica no 1º e 2º grau. Pois, levando em conta o contexto nacionalista e desenvolvimentista da época, é claro o objetivo funcional dessa disciplina obrigatória. Lembrando Adorno, ao afirmar o nacionalismo como terreno fértil para

ideologias como o nazismo, logo também para coletivos homogêneos, mostra-se o caráter danoso de uma disciplina que tem a função de uniformizar o pensamento e estabelecer um padrão de comportamento, no caso, um comportamento *moral e cidadão*.

Também os autores Hammel, Costa e Meznek (2011) avaliam o caráter dessa lei. De acordo com os autores, essa nova legislação sobre educação visava atender as necessidades econômicas do Brasil da época a partir de uma ótica tecnicista. O Brasil dos anos 60 passa pela transição da urbanização/industrialização, com necessidade de mão de obra para as indústrias. O governo ditatorial irá se apoiar na teoria do capital humano, já citada aqui, e nas ideias da Escola de Chicago para estruturar a educação brasileira. Com isso, a prática da educação se formará a partir de duas ideologias, a da ordem e da tecnocracia, ou seja, o governo da ditadura estabelecerá como meta da educação realizar uma nação desenvolvida economicamente e harmônica socialmente, para isso se esvazia o caráter político da educação, neutralizando a juventude de crítica e se foca na educação profissionalizante, mas apenas para as massas que chegam até o ensino médio, às elites estará reservada a universidade pública. Desta forma, "O período da ditadura brasileira não contribuiu para o rompimento com esta forma de organização social [classista], muito pelo contrário, pode-se dizer que foi o momento de consolidação dessa estrutura" (HAMMEL, COSTA e MEZNEK, 2011, p.10).

Assim, concluindo sobre esta fonte, pode-se trazer, através de seu uso em sala de aula, por meio do conhecimento da legislação da época, o papel que a educação tinha para os dirigentes brasileiros e para suas influências externas, destacando permanências e diferenças deste papel no Brasil atual e o próprio questionamento, ao atizar o senso crítico, das leis quando subordinadas aos interesses de classes dominantes, no objetivo de retirar dos alunos qualquer fé cega na ideia de uma estrutura política-jurídica-econômica neutra e inquestionável que possa fazê-los cair na passividade.

Outra fonte ainda que pode ser usada em sala de aula são os próprios relatórios da Comissão Nacional da Verdade que, entregues em 2014, acumularam grande gama de informações e dados, abrangendo desde os antecedentes do regime militar, suas relações com países e órgãos internacionais e nacionais e com a própria sociedade civil; passando pela sua vigência com os crimes cometidos a todos os setores da sociedade como aos próprios militares contrários, intelectuais, sindicalistas, camponeses, grupos políticos, indígenas; até as conclusões e recomendações da CNV. Esse documento atual pode ser trabalhado e pensado para debate em sala de aula, não só afirmando suas conclusões como também as problematizando. Podendo-se levantar a questão, a partir de um documento que inclui relatos pessoais de torturas e infrações de direitos humanos, como a sociedade brasileira hoje lembra os tempos da ditadura e como esse passado se elabora, é de uma forma crítica? Completa? Problematizadora?

Finalmente, para concluir sobre as fontes, sugiro ainda mais uma como material de aula: o Relatório Figueiredo. Este, escrito pelo procurador Jader de Figueiredo Correia em 1967 para averiguar casos de

corrupção na antiga SPI (Serviço de Proteção aos Índios), relata em 7 mil páginas os diversos crimes cometidos pela SPI e por latifundiários contra os indígenas, além da total omissão do governo, sendo necessário fazer um sumário dividido por infrações para organizar o relatório:

"1. Crimes contra a pessoa e a propriedade do índio/ 1.1 Assassinatos de índios (individuais e coletivos: tribos); 1.2 Prostituição de índias; 1.3 sevícias; 1.4 Trabalho escravo; 1.5 usurpação do trabalho do índio [...] / 2. Alcance de importâncias incalculáveis / 3. Adulteração de documentos oficiais / 4. Fraude em processo de comprovação de contas [...]" (FIGUEIREDO, 1967).

Esse relatório também foi analisado na CNV e, em sala de aula, auxilia para pensar, além dos crimes da ditadura, a própria heterogeneidade da sociedade brasileira, pensando os indígenas como cidadãos esquecidos, vítimas de políticas desenvolvimentistas e segregacionistas, crimes silenciados pelo país desde seu início, mas também como sujeitos ativos, mobilizados em grupos organizados que lutam e conquistam direitos, cientes de sua identidade e passado. Ao retirar-lhes de sua história, o Brasil perde coerência e identidade. Por isso a função característica deste documento no uso didático, para além de mostrar os efeitos danosos da ditadura, mas também para lembrar da própria heterogeneidade brasileira silenciada.

Um último comentário a se fazer sobre estas fontes seria o de destacá-las como *sugestões* para o uso em sala de aula, o manuseio de cada uma delas é relativo a cada contexto e situação, já que este artigo visa ser a antítese de algum tipo de apostila educacional, aqui se objetiva rascunhar um ponto de partida para uma discussão sobre o tema da ditadura brasileira nas escolas, problematizando formas pedagógicas e conteúdos educacionais, desta forma, se resguarda, não só a autonomia do educando, mas do próprio educador para a prática que fará sobre a discussão e as fontes apresentadas aqui. Tendo em mente também:

"Daí também que o conteúdo programático para a ação, que é de ambos [educador/político e povo], não possa ser de exclusiva eleição daqueles [educador e político], mas deles e do povo. É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade" (FREIRE, 1994, p. 49-50).

CONCLUSÃO

Por fim, com o auxílio dessas sugestões de fontes e com um método de educação crítico de diálogo visando a uma ação transformadora, pode-se criar uma proposta de aula sobre a ditadura, objetivando uma elaboração desse período de forma clara e complexa para causar a reflexão de como evitar as condições para que as formas políticas de autoritarismo não venham a se repetir. Deixando explícito a abrangência do termo político, sendo o autorita-

rismo não apenas transmitido de cima para baixo, mas reproduzido numa teia complexa de relações. A educação deve romper essa teia e questionar esse movimento de reprodução para negar o pensamento coisificado. Assim o educador junto ao educando deve criar um meio de liberdade e autonomia, onde todos possam usufruir de uma experiência real com as fontes, com os debates e com os outros educandos, podendo, enfim, se relacionar de forma humana e não dominadora com o mundo.

Obviamente, a educação tem papel fundamental, mas não único neste contexto. É necessária uma mudança estrutural na sociedade, o que, porém, só

pode ser feito pelos oprimidos que, pelo acesso à educação alternativa, podem transformá-la. Ainda que a educação brasileira atual seja vítima do pensamento conservador e neoliberal, nela consiste um dos pilares de resistência à coisificação. Daí o dever, não só do educador de trabalhar temas de importância universal e de forma crítica, mas dos educandos, da sociedade e dos órgãos públicos de preservar o espaço da educação como espaço público, de qualidade, universal e emancipatório, podendo-se afirmar que é a área da educação um dos espaços onde se faz a escolha do humano ou da barbárie.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. (1995), "O que significa elaborar o passado", In: W. L. Maar (org), *Educação e emancipação*, São Paulo, Paz e Terra.

ADORNO, Theodor W. (1995), "Educação após Auschwitz", In: W. L. Maar (org), *Educação e emancipação*, São Paulo, Paz e Terra.

BARROCO, Maria Lucia S. (2011), "Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto éticopolítico". *Serviço Social e Sociedade*, 106: 205-218.

BRASIL, Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. (1971). Diário Oficial da União Brasília. <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 06 de novembro de 2015.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. (2014), *Relatórios da Comissão Nacional da Verdade*, Brasília. <<http://www.cnv.gov.br/index.php>>. Acesso em: 06 de novembro de 2015.

CHAUÍ, Marilena. (2000), *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo.

CORREIA, Jader de Figueiredo. (1967), *Relatório Figueiredo*. Ministério do Interior, Brasília. <<http://racismoambiental.net.br/2013/06/02/relatorio-figueiredo-documento-na-integra-7-mil-paginas-pdf-pode-agora-ser-baixado/>>. Acesso em: 06 de novembro de 2015.

FREIRE, Paulo. (1994), *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

GLOBO. < <http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2015/03/manifestantes-no-recife-pedem-intervencao-militar-no-brasil.html>>. Acesso em: 06 de novembro de 2015.

HAMMEL, Ana Cristina; COSTA, Gelson Kruk da; MEZNEK, Ivone. (2011), "A ditadura militar brasileira e a política educacional: leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71". "Anais do 5º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais". Cascavel. Disponível em: http://paginapessoal.utfpr.edu.br/anderleiadamke/disciplina-politicas-educacionais/Texto%20complementarA_ditadura_militar_brasil_politica_educacional_lei.pdf/at_download/file>. Acesso em: 17 nov 2016.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. (2013), *Da ditadura militar aos dias de hoje*. In: *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Cengage Learning.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. (2000), *Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1927-1964)*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, datilo.

RAGGIO, Sandra. (2004), "La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula". *Revista Clio & Asociados*, 5,8:95-111.



Recebido em: 13 de novembro de 2015.

Aprovado em: 09 de janeiro de 2017.