

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

95/II

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

Por:

Alessandra Motta Marques

Rio de Janeiro

- 1995.2 -

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

A DIDÁTICA NA PRÁTICA
DE ENSINO DE HISTÓRIA NO
S. GRAU (PÓS-GRADUADO)

Por:

Alessandra Motta Marques

Rio de Janeiro

- 1992 -

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Monografia:

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

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 -

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Monografia:

**A DIDÁTICA MILITAR E O
ENSINO DE HISTÓRIA NO
2.º GRAU (1965-1967)**

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

Orientador: Máximo A. Campos Masson
Por: Alessandra Moura Martins

DEDICATÓRIA

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.

A 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.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Ivani e Sandra e aos
meus irmãos, Juliana e André, que acreditaram
em mim.

Ao Senhor Newton e à Dona Wandá,
meus avós, cujo otimismo me fez prosseguir.
A todos os professores que, durante os
"anos de campo", tiveram a coragem
e a coragem de buscar formas de ajudar
a reflexão 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.

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.

A Sandra Medeiros e ao professor Luis Sérgio Dias pelo apoio e material emprestado.

As professoras do Colégio Mallet, Zomera e em especial, a Rita pelo carinho e amizade.

A Tânia pela ajuda fundamental na digitação deste trabalho.

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

Ao Maximo, meu orientador, pela "assua" paciência e ajuda sempre.

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 ufanismo 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.

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 promoverem uma resistência não-explicita ao autoritarismo do regime. Para isso criticaram a perspectiva de um ensino meramente factualista da história, contestavam não somente o inflexível nacionalista conservador e o culto dos "heróis", mas tentavam promover uma compreensão mais complexa da realidade e possibilidades que seus estudantes não viam o processo histórico como um conjunto coerente de acontecimentos, mas concebiam-no de acordo com o social como constituído a partir da presença dos diferentes interesses em luta na sociedade.

Procuram-se apreender tais práticas como uma forma de tentativa de concretizar um processo de contra-hegemonia, mesmo considerando que a ação dos professores nesses momentos esteve limitada por obstáculos decorrentes da própria organização escolar praticada.

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

ÍNDICE

1	Capítulo 1 - A modernização pós - 30 e os conflitos sociais
8	Capítulo 2 - Hegemonia e Educação
16	Capítulo 3 - O ensino de história como projeto de contra - hegemonia
19	3.1 - O ensino de história no Brasil: breve histórico
23	Capítulo 4 - O ensino de história como arena para a ordem autoritária
25	Considerações Finais
29	Referências Bibliográficas

CAPÍTULO I

A MODERNIZAÇÃO PÓS - 30 E OS CONFLITOS SOCIAIS

A economia brasileira até o principiar 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 cafeicultores - 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, afóra alguns componentes da burguesia industrial, possibilitando a constituição da Aliança Liberal, que

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 - empunhadas industrial, operária e setores médios (intelectuais, estudantes, militares) - surgidas com a incipiente industrialização e a urbanização, abanda 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 política de estímulos e desenvolvimento da indústria, mas isso se tornou cada vez mais difícil devido à falta de recursos e a inflação.

A falta de divisas, proveniente da queda das importações, impôs restrições à importação de bens de consumo, favorecendo os produtores dos grupos interessados no desenvolvimento industrial.

Essa nova situação levou os industrialistas a se organizarem em associações de defesa da produção - a partir de 1930 - a fim de obterem a redução de impostos e a criação de subsídios. Como se sabe as oligarquias rurais e urbanas com setores das classes médias, em particular, com os representantes do sentimento, foram alguns componentes da burguesia industrial, possibilitando a constituição da Aliança Liberal, que

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 grosso modo, o populismo vem a se constituir 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 Estado Novo, no início, não tem iniciativas econômicas ousadas. Até 1940 o ritmo industrial é razoável. No entanto, com a guerra, muitas indústrias são criadas para substituir importações. O mais significativo é a instalação da indústria de base.

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.

uma vez detetada nas eleições presidenciais, desencadeou a Revolução de 1937, levando Getúlio Vargas ao poder.

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

Do nível político pode-se usar a expressão "Estado populista-desenvolvimentista", para designar um tipo de Estado que adota em geral sob um véu autoritário e corporativista, uma política de conciliação entre as classes sociais com o objetivo de alcançar um desenvolvimento econômico nacional autônomo. A política populista também detém algumas características limitadas para manter o apoio popular aos governantes. A grosso modo, o populismo vem a se constituir numa aliança entre o empresariado nacional (com a intenção de aperturar o processo de industrialização capitalista) 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-se o aparato repressivo do Estado brasileiro. A sociedade política invadida libertadamente as áreas da sociedade civil, colocando-as sob o seu controle.

O Estado Novo, no início, não foi uma iniciativa econômica ou social. Até 1940 o ritmo industrial é razoável. No entanto, com a guerra, muitas indústrias são criadas para substituir importações. O mais significativo é a instalação da indústria de base.

O apoio brasileiro aos aliados na segunda Guerra Mundial foi negociado por Vargas sendo 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 Alcalis (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 a indústria nacional. Mas isso não aconteceu.

Com a liberação das importações os produtos estrangeiros puderam entrar livremente no país, sem pagar taxa na alfândega, conseqüentemente 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.

Outro empreendimento é a Fábrica Nacional de Motores (para equipar aviões para a guerra) outro é a Companhia Nacional de Alcatril (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. Conseqüentemente 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 máquinas.

O Presidente Getúlio Vargas tentou controlar a grave crise econômica eliminando a liberação das importações e fixou o controle seletivo para importar (só podia ser importado o que fosse extremamente necessário e autorizado pelo governo).

O segundo Governo Vargas, de 1920 a 1924, por meio de políticas de planejamento econômico, em particular com o plano SALTE para os setores considerados prioritários (Saúde, Alimentação, Transporte e Energia) tentou estimular a indústria procurando adquirir recursos para investimento graças as exportações de matérias-primas e a atração do capital estrangeiro.

A ação do Estado na área dos setores estratégicos se manifestou, por exemplo, na criação, em 1925, do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), como resultado da Comissão Brasil-Estados Unidos. Esta agência estatal deveria garantir recursos internos para apoiar 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.

Uma iniciativa importante do Estado, foi a criação da PETROBRAS, 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 Petrobras era de dispensar a importação do petróleo e competir com o domínio do refino e distribuição por aquelas multinacionais.

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

Com o surgimento de Vargas, em 1934, expressa a força política dos setores da sociedade que manifestava-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 deturpavam Vargas, baixou a Instrução nº 113, de 2 maio (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, hoje partidos criados por Vargas, garantiu a vitória de Juscelino Kubitschek e João Goulart, em cima do candidato conservador da UDN. Esse apoio do PTB - explicitado na presença de Goulart - a Juscelino (candidato do PSD), representava a esperança de que as condições nacionalistas fossem novamente respeitadas e o mesmo amplificada.

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 refluxo.

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 obrigados 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

Instituto continuando a perspectiva desenvolvimentista, procurou assegurar a predominância do Estado em setores da economia em que este já dominava a situação. A meta era a exploração de petróleo, para atender algumas exigências das forças nacionalistas que apoiavam 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 se poderia ser implementada 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 consumindo usinas hidrelétricas. FERNANDES e TRÊS MARLAS - "As diversas fontes de energia suficiente para as indústrias em instalação no país, promover o desenvolvimento industrial do país, com a instalação de indústrias de produtos químicos, de matérias elétricas, de produtos farmacêuticos, têxteis, eletrodomésticos, automobilísticos, etc.

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

Com isso, decrescia as divisas para continuar importando as máquinas e equipamentos que se destinavam a 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 virtuosos obrigados a fazer grandes despesas com obras de infra-estrutura para implementar a industrialização, isso aumentou a dívida pública acarretando por parte um processo inflacionário crônico, que demonstrou a incapacidade dos governos populistas em promover um desenvolvimento econômico autônomo, sem constantemente ter que recorrer a empréstimos de estrangeiros para financiar a dívida, o que acabou a combater

do latifúndio. As dificuldades económicas possibilitaram a intensificação das manifestações populares por melhores condições de vida e por intensificação dos projetos de autonomia económica 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 racionalidade das decisões económicas. “ (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 as 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 autónoma 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 económico 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 económica dos militares começou a aparecer, na medida em que o país caminhou rapidamente para a recessão.

profundas como o PSB (Partido Socialista Brasileiro) e o Partido Comunista Brasileiro, que
embora na clandestinidade, se constituíram em importantes forças políticas.

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

Logo após assumir as "reformas de base" (modernização e democratização da
divisão das tarefas do país - que incluíam a nacionalização de empresas particulares e a
desproporção de latifúndios), que possibilitavam a proposta maior a criação de uma
nova economia capitalista. Gondim foi destruído por um golpe militar (31/3/64).

O novo governo militar (Castello Branco), adotou de imediato medidas de exceção
para abrir caminho para pesquisas e projetos em massa.

A promessa dos militares, de devolver o poder aos civis depois de "reestabilizar o
país", não se concretizou. O regime endureceu com a edição do Ato Institucional n.º 2, pelo
presidente Costa e Silva em 1968.

A burguesia compreendida com o capital estrangeiro, alienou diante da ditadura.
que abriu 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 1971, chamado de "milagre brasileiro", através da entrada sistemática de
capital estrangeiro no país, serviu aos militares e abriu as portas para as classes médias. No entanto,
após 1973, a crise econômica dos militares começou a aparecer, na medida em que o país
canalou investimentos para a pesquisa.

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

HEGEMONIA E EDUCAÇÃO

Para poder ser um processo educativo dentro de uma escola e professores não
são um processo político, seja ele qual for.

Então, o processo educativo envolve uma prática política a partir do momento que o homem e a educação acontece a partir
de relações entre homens, isto é, social. Até mesmo aquele professor que se diz "apolítico",
que não se envolve "nessas coisas" está adotando uma postura política.

A relação educacional deve ser vista como uma relação também 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 entender 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.
Coloca-se para o que se acredita ser, historicamente, o "bem" do aluno, o
desenvolvimento de suas potencialidades, sua formação integral, sua conscientização
contribuindo para a construção e o progresso da sociedade. Esta visão da prática pedagógica
se torna fundamentalmente indissociável da prática escolar e essencial à essência da prática
pedagógica que é sua própria natureza política.

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

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 ingênua 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 no 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 sociedade civil organizada, mantendo-se em seu espaço todos os conflitos e diferenças da própria sociedade.

A educação quando pensada com esse caráter não se apresenta como naturalmente desvinculada das relações de poder, das dominações de classe. Nessa sociedade capitalista, a educação é um instrumento de reprodução da sociedade esta visto segundo a perspectiva da sua produção. 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, deixam-se de lado a dimensão política da educação. As pessoas envolvidas no processo educacional tendem a pensar apenas no que acontece no interior da escola, com a intenção de encontrar formas de tornar a relação pedagógica mais "produtiva", isto é, intensificar as atividades sem pensar o significado da "produção pedagógica".

Passa-se portanto a dar grande ênfase 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, desenvolvem-se as perspectivas que visam a ser compreendida unicamente como técnica, uma divisão do trabalho, onde caberiam aos especialistas pensar e formular soluções para as diversas escolas, enquanto os (simples) professores deveriam somente pôr em prática aquilo que foi pensado pelos técnicos educacionais.

Fazia divisão do trabalho escolar (que foi proposta durante as políticas educacionais da ditadura militar) fez com que o professor fosse cada vez menos "solitário", a reflexão passou a ser capaz de executar aquilo que já havia sido pensado pelos chamados especialistas da educação. A decisão mais importante relativa a escola passou a ser tomada por pessoas que não estavam ligadas ao dia-a-dia da sala de aula. Os professores passaram a ser considerados como meros executores de planos concebidos

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, conseqüentemente, 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, conseqüentemente, 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 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 lingüístico."*(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)

(...), economia, 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, incoerente, inconseqüente, 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

la que existim individualis que consensum manifestant una posura critica e reflexiva em relação a propugnanda ideológica difundida pela escola.

Como já foi dito anteriormente, não existe uma educação punhada na neutralidade. O mundo de ser completamente desvinculado 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 trata o 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 da hegemonia e de grande importância para sua compreensão e se acha solúcio para as contradições existentes nas relações de classe.

Para Gramsci, hegemonia implica poder-direito ou domínio-consenso; domínio é essencialmente governar, ser chefe e dirigir educar e ensinar, ser líder.

Segundo Jesus (1989) referindo-se a Gramsci, "a hegemonia tem como objetivo a realização de uma prática social com consenso nos campos político, cultural, moral e etc."

No entanto, a escola não é uma propriedade da sociedade política, ela é uma instituição da sociedade civil. É a sociedade civil que confere ao Estado a função de administrar-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 partes:

"(...) a sociedade política, na qual se concentra o poder repressivo da classe dirigente (governo, tribunais, exército, polícia) e a sociedade civil, constituída pelas associações das privadas (igrejas, escolas, sindicatos, clubes, meios de comunicação de massa), sendo que a sociedade política exerce o poder repressivo e a sociedade civil exerce o poder de consenso."

Assim podemos dizer que a sociedade civil (que expressa o momento da produção e do consenso) juntamente com a sociedade política (a repressão e a 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.

Em na sociedade civil que a classe dominante procura impor a 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 internalizam a forma de pensar, isto é, a concepção de mundo, das classes dominantes. Assim 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 duplo é o que Gramsci chama de senso comum.

Para Jesus (1989)

"O senso comum é a forma de pensar que se constitui a partir da interação das classes dominantes e dominadas, sendo que a classe dominante procura impor a classe dominada sua forma de pensar e suas visões de mundo."

imóvel e rígido, mas se transforma continuamente, enriquecendo-se com noções científicas e opiniões filosóficas.” (p.47)

A partir disto é possível apreender 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 acrítica 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.

... e a transformação continuada, permitindo-se com outros indivíduos e grupos
Muller, p. 17.

A partir disto é possível apreender que o senso comum torna-se perigoso
quando se as relações de contra-hegemonia das classes subalternas, pois permite
comunidade de uma consciência crítica e passiva, tornando-se útil ao poder das classes
dominantes e, consequentemente, 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, a partir
de um trabalho onde o homem precisa entender sua própria condição, o seu próprio trabalho
e as relações que ele mesmo cria. Com os homens pensando a partir de sua realidade
completar real seria possível o senso comum levar 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).

... Mas a educação também é construída e reconstruída dia a dia, e a educação é o processo
de luta das classes - luta em relação ao mundo e cada momento em relação à luta em comum - se
trata de lutar por uma "realidade" (p. 17).

Portanto a hegemonia se realiza quando qualquer tipo de pensamento político
determina o critério pelo qual as classes dominadas são simplesmente silenciadas pelas
classes dominantes, ou ainda, quando as classes dominadas não se percebem como
dominadas e não tendem a desenvolver consciência dessa situação, aceitam seu modo de vida como algo
natural 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 têm uma opção para viver em
determinada situação, ou que possam por determinadas condições de mundo, esta é a
liberdade para a liberdade.

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 consciências, ou seja, através da hegemonia.

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 hegemonia, e contribuiu 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 hegemonia dominante: a resistência torna-se parte da crise de dominação."* (p.33)

Como sabemos, para que a hegemonia 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:

A partir de Freitag (1986) podemos dizer que:

... a hegemonia é um conceito que se refere ao domínio de uma classe social sobre as outras classes da sociedade. Segundo Gramsci, a hegemonia é a combinação de poder político e moral, isto é, a capacidade de uma classe social de obter o consentimento das outras classes da sociedade.

Portanto, nas sociedades modernas, uma relação de dominação deve ser estabelecida com a dominação das consciências, ou seja, através da hegemonia.

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.

É como afirma Gramsci (1986) que a classe dominante produz uma contra-hegemonia (uma hegemonia na esfera da sociedade civil).

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

... a luta política não se resume ao domínio do aparelho de Estado, mas envolve a luta pela conquista da hegemonia, isto é, a luta pelo domínio da sociedade civil (Gramsci, 1986).

Uma contra-hegemonia surge a partir de uma crise da hegemonia e contribui para a construção de uma nova hegemonia.

(Gramsci (1986) a esse respeito esclarece:

... a crise da hegemonia é um conceito que se refere ao domínio de uma classe social sobre as outras classes da sociedade. Segundo Gramsci, a hegemonia é a combinação de poder político e moral, isto é, a capacidade de uma classe social de obter o consentimento das outras classes da sociedade.

Como sabemos, para que a hegemonia 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, entre as quais a ideologia da classe dominante (livre) de ideologias

Freitag (1986) acrescenta quando diz:

“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 crônica 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, refugiando-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 ENSINO DE HISTÓRIA COMO PROJETO DE CONTRA-HEGEMONIA

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

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

Esta História factual é aquela que não aborda nos livros didáticos questões
políticas, tais como revoluções, tomada de terras, genocídio de nações e grupos etc. Desta
modo a História que é apresentada nos livros oculta conflitos e tensões, privilegia a busca
da harmonia entre classes da sociedade e ignora diferenças sociais presentes no dia-a-dia da
vida de muita população dominante.

Segundo PINSKY (1991)

... a História tradicional, embora muito criticada recentemente e pouco utilizada no
ensino médio, é ainda a mais difundida e a mais utilizada. Ela é baseada numa cronologia
estabelecida há muito tempo, que trata a História como um conjunto de fatos, datas e
eventos, que devem ser memorizados e reproduzidos. Essa abordagem é predominantemente
positivista e trata a História como um conjunto de fatos, datas e eventos, que devem ser
memorizados e reproduzidos. Essa abordagem é predominantemente positivista e trata a
História como um conjunto de fatos, datas e eventos, que devem ser memorizados e
reproduzidos. Essa abordagem é predominantemente positivista e trata a História como
um conjunto de fatos, datas e eventos, que devem ser memorizados e reproduzidos.

Mas afinal o que se entende por História?

Se nos basearmos nos entendimentos marxistas podemos dizer que História é a gênese
do processo histórico e único, em grande diversidade (em caráter contraditório), e a
relação por determinadas leis que lhe proporcionam o movimento. Isto é, a História é o

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 Zhúkov:

“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 do 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 de 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 conseqüentes 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:

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

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

... História é a ciência que estuda os processos de desenvolvimento da sociedade humana e a sua
atividade cultural, econômica, política, social, etc. (p. 11)

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

Segundo Rodrigues (1992),

A história é a ciência que estuda os processos de desenvolvimento da sociedade humana e a sua
atividade cultural, econômica, política, social, etc. (p. 11)

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),

... História é a ciência que estuda os processos de desenvolvimento da sociedade humana e a sua
atividade cultural, econômica, política, social, etc. (p. 11)

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.

Segundo Rodrigues (1992), exemplifica:

“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, conseqüentemente, 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.

... e a história da mulher, a história da família, a história da cultura, a história da ciência, a história da arte, a história da literatura, a história da música, a história da dança, a história do teatro, a história do cinema, a história da televisão, a história da internet, a história da informática, a história da robótica, a história da nanotecnologia, a história da biotecnologia, a história da medicina, a história da farmácia, a história da veterinária, a história da zootecnia, a história da silvicultura, a história da agricultura, a história da pecuária, a história da pesca, a história da caça, a história da coleta, a história da mineração, a história da siderurgia, a história da metalurgia, a história da cerâmica, a história da vidro, a história da papel, a história da têxtil, a história da moda, a história da beleza, a história da saúde, a história da educação, a história da ciência, a história da tecnologia, a história da inovação, a história da sustentabilidade, a história da ética, a história da filosofia, a história da religião, a história da espiritualidade, a história da arte, a história da literatura, a história da música, a história da dança, a história do teatro, a história do cinema, a história da televisão, a história da internet, a história da informática, a história da robótica, a história da nanotecnologia, a história da biotecnologia, a história da medicina, a história da farmácia, a história da veterinária, a história da zootecnia, a história da silvicultura, a história da agricultura, a história da pecuária, a história da pesca, a história da caça, a história da coleta, a história da mineração, a história da siderurgia, a história da metalurgia, a história da cerâmica, a história da vidro, a história da papel, a história da têxtil, a história da moda, a história da beleza, a história da saúde, a história da educação, a história da ciência, a história da tecnologia, a história da inovação, a história da sustentabilidade, a história da ética, a história da filosofia, a história da religião, a história da espiritualidade.

A partir dessas reflexões pode-se dizer que a História deve ser ensinada de modo a proporcionar aos alunos uma visão crítica e abrangente da sociedade, bem como a capacidade de analisar e interpretar os fatos históricos em seu contexto social, cultural e político.

RODRIGUES (1992), conclui que:

... é fundamental proporcionar aos alunos condições para que possam compreender a história e a transformação da sociedade, bem como a capacidade de analisar e interpretar os fatos históricos em seu contexto social, cultural e político.

Quando os alunos compreenderem que a história é a transformação da sociedade, bem como a capacidade de analisar e interpretar os fatos históricos em seu contexto social, cultural e político, eles estarão em condições de compreender a história e a transformação da sociedade, bem como a capacidade de analisar e interpretar os fatos históricos em seu contexto social, cultural e político.

Um dos fatores que contribuem para a formação de uma consciência histórica é a participação dos alunos em atividades que envolvam a análise crítica dos fatos históricos, bem como a capacidade de analisar e interpretar os fatos históricos em seu contexto social, cultural e político.

LEITE (1981), afirma que:

... é fundamental proporcionar aos alunos condições para que possam compreender a história e a transformação da sociedade, bem como a capacidade de analisar e interpretar os fatos históricos em seu contexto social, cultural e político.

Nas aulas de história, os professores devem proporcionar aos alunos uma visão crítica e abrangente da sociedade, bem como a capacidade de analisar e interpretar os fatos históricos em seu contexto social, cultural e político.

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:

3.1 - O ensino de História no Brasil: breve histórico

Em muito tempo que a disciplina história tem tido pouca importância nos conteúdos escolares brasileiros. Esse descaio com a história acontece em decorrência da influência europeia, já que as elites brasileiras procuravam total identificação com a cultura europeia a fim de desenvolver uma aparência modernizada. Assim, durante o processo de organização do sistema educacional e conservadorismo e 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 das primeiras décadas e era montada a primeira organização escolar. A reforma pomalim (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 segundo os modelos europeus.

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

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

Porém, as portinas poucas diferenças 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 decorrência da influência das ideias 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 destinava o ensino secundário. Era a História Universal que interessava a elite, porque era esta matéria que falava das noções e conhecimento gerais da visão positivista e liberal que circulava pela Europa.

Baldini (1989) escreve que:

“...os currículos escolares concentravam-se no ensino da “História Universal”, com destaque para a “História Clássica”. Iniciava-se o curso pela “História Antiga” e, através da valorização dos “heróis 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 6º 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”, conseqüentemente, 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.

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 supervalorização do herói do fato histórico (ou, do Herói Nacional, como queria o momento político e econômico de então) é a maior evidência desse nacionalismo exacerbado.” (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)

Apesar das manifestações a favor da autonomia da História do Brasil, já se ouvia falar paralelamente, neste período, na criação dos “Estudos Sociais”: História e Geografia seriam ministrados como uma única disciplina. Baseados no modelo americano dos “Social Studies”, implantado nos currículos de lá desde 1929.

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

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 plano de História teve que ser dividido em História do Brasil, Geral e da América.

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

Segundo Balduino (1989)

Ainda antes de essa História "patriótica e fanática" com sua preocupação de fazer do Brasil um país "civilizado" em termos de história política e econômica de então, há a maior preocupação de "civilizar" o povo (p. 41).

Com isso, os programas de ensino privilegiavam excessivamente os fatos políticos e os fatos 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 Balduino (1989)

... a preocupação de "civilizar" o povo não se limitava a ensinar a história do Brasil, mas também a ensinar a história da humanidade de forma adequada e atualizada (p. 42).

Apesar das manifestações a favor da autonomia da História do Brasil, já se ouvia falar paralelamente neste período, na criação dos "Estudos Sociais", História e Geografia seriam ministrados como uma única disciplina. Baseados no modelo americano dos "Social Studies", implantado nos currículos de lá desde 1929.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, praticamente não executa mudanças científicas 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 das disciplinas e carga horária ficaram a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação. Ou seja, os professores foram

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”.

caracter de fórmulas programadas de ensino proprias (supervisionados pelo Conselho Federal de Educação). Os professores viviam então uma possibilidade de entrosamento da História de Brasil com a História Universal e com a História da América.

Assim, 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 ideia de implantação dos "Estudos Sociais".

Mas foi com a Reforma do ensino de 1º e 2º graus (LBI 2692/71) que se estabeleceu 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 2º da Lei 2692/71 diz que "no 2º grau devem ser tratados sob forma de disciplinas e docentes 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.

ORDEN AUTORITARIA O ENSINO DE HISTÓRIA COMO AMEAÇA PARA A

O golpe de 1964 foi uma forma de reação de setores conservadores ante as mudanças por transformações e mudanças advindas das classes trabalhadoras. Esta reação se deu através de uma política intervencionista da sociedade sobre a sociedade civil.

O Brasil pós-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 estoramento do processo desenvolvimentista levou o Estado populista a uma encerrilhada pois suas decisões não eram atendidas plenamente ao empresariado nacional e nem as classes populares.

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

O golpe de 1964 desencadeou então mudanças profundas na sociedade brasileira que em sua grande parte teve que lidar com questões como o modo, a maneira e o desenvolvimento ideológico. A expressão, a todos os efeitos, consideramos a sociedade brasileira, ou até mesmo ideias superestruturais, foi a primeira ainda tomada pelo governo. Por exemplo, qualquer discussão de que uma pessoa um programa educativo ou um livro de doutrina em ideias "comunistas", era suficiente para demissão, suspensão ou expulsão.

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:

“ Éramos 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

Os interesses de cada uma das partes envolvidas, tanto os do Estado quanto os dos particulares, são constantes e invariáveis, e a liberdade de expressão é um princípio constante e invariável. Os interesses de cada uma das partes envolvidas, tanto os do Estado quanto os dos particulares, são constantes e invariáveis, e a liberdade de expressão é um princípio constante e invariável.

(De acordo com a Lei 1988)

Os interesses de cada uma das partes envolvidas, tanto os do Estado quanto os dos particulares, são constantes e invariáveis, e a liberdade de expressão é um princípio constante e invariável. Os interesses de cada uma das partes envolvidas, tanto os do Estado quanto os dos particulares, são constantes e invariáveis, e a liberdade de expressão é um princípio constante e invariável.

Conquanto, 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 detidos, ou quando eram mantidos em seus cargos, precisavam ter atitudes corretas com as autoridades da ditadura militar.

A partir disso, a vida acadêmica

Os interesses de cada uma das partes envolvidas, tanto os do Estado quanto os dos particulares, são constantes e invariáveis, e a liberdade de expressão é um princípio constante e invariável. Os interesses de cada uma das partes envolvidas, tanto os do Estado quanto os dos particulares, são constantes e invariáveis, e a liberdade de expressão é um princípio constante e invariável.

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

Assim, a repressão evolucionou para o comprometimento dos professores e pesquisadores e para a expulsão de muitos, o abandono de alguns da profissão e a fuga de outros para fugirem na luta armada. A partir daí, com a saída de muitos professores e pesquisadores do país, o ensino superior sofreu uma profunda transformação, com a perda de muitos docentes, o que levou ao ensino superior a um nível de "caos" e a uma situação de profunda 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 ambiente 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 e 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 política 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

no âmbito da qual as respostas que o professor procura ouvir e avaliar, resultam em
aproximação.

Segundo (1988)

Para o autor a política é o conjunto de decisões tomadas por indivíduos e organizações que
interagem no processo de implementação de uma estratégia de desenvolvimento de atividades
de ensino (p. 21).

Participamos portanto de alguns professores, apesar de serem de perfil, utilizando o espaço
da sala de aula para discutir a situação política vigente porque esta é considerada uma
situação política importante na resistência ao golpe.

Os professores das áreas das Ciências Sociais: Geografia, Sociologia, Antropologia,
História... foram os mais visados nas medidas em que estas disciplinas poderiam vir a
contribuir para uma consciência reflexiva.

Além das áreas importantes de ensino:

De acordo com o autor, a política é o conjunto de decisões tomadas por indivíduos e organizações que
interagem no processo de implementação de uma estratégia de desenvolvimento de atividades
de ensino (p. 21).

De acordo com Zuhé,

" a História é a mais política das ciências - por isso utilizada por tantas facções
e interesses" (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 Amadi:

De acordo com o autor, a política é o conjunto de decisões tomadas por indivíduos e organizações que
interagem no processo de implementação de uma estratégia de desenvolvimento de atividades
de ensino (p. 21).

Então, esta é a visão como política para as classes dominantes porque apesar de ser
elemento de manutenção das relações de poder destas classes, poderia ser 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.

portas que inevitavelmente se abriam e a respeito da crítica com o intuito de se proporcionar uma transformação social.

Os professores tiveram, então, neste período, que procurar formas de lutar o melhoramento dos chamados cursos de História da Segunda Nacional, que deviam "estar" pela manutenção da "boa ordem".

... com o fim de criar um curso de História da Segunda Nacional, que fosse "uma escola de História".

Principalmente estes professores, de esquerda, que acreditavam na história como elemento dinamizador 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 deviam abusar de sua criatividade e utilizar muitas metáforas, já que era um procedimento muito comum ter agentes da Segunda Nacional infiltrados nas salas de aula distorcendo de alunos.

Quatro elementos fundamentais para a História:

1. A história é um processo contínuo e dinâmico, que se desenvolve ao longo do tempo e do espaço. 2. A história é uma ciência que busca compreender o passado humano e social. 3. A história é uma ciência que utiliza fontes e métodos para investigar o passado. 4. A história é uma ciência que busca explicar o presente a partir do passado.

A grande tarefa do ensino de história é ordenar a realidade social a partir das discussões travadas nas salas de aula sobre os posicionamentos e as atitudes que os homens tiveram em relação à sua vida. O período em que 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 discussão muitas vezes se dava exatamente para que toda e qualquer ação reflexiva fosse aberta e construída, então a história era um elemento básico para a manutenção da ordem autoritária.

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 idéia 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história escrita e ensinada nas escolas, até os dias atuais e a chamada história oficial, e 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 manutenção pela qual a classe dominante chegou ao poder, sustentando a formação da sociedade atual e a mais desejável, procura disseminar a idéia de que a formação social existente e eterna já que ela "sempre existiu", então torna-se impossível justificar historicamente a necessidade de mudanças sociais \ transformação.

Quanto a história oficial (ou tradicional) (como podemos notar, tem como função social bem definida a manutenção do "status - quo" das classes dominantes.

Estabelecem 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 marxista, a escola vai desenvolver um papel importante na manutenção da hegemonia dominante: ela serve como disseminadora das concepções de mundo das classes dominantes.

Com o intuito de se combater essa hegemonia das classes dominantes, surgirá então uma contra-hegemonia, isto é, uma tentativa de superação da hegemonia imposta pelas classes dominantes. Essa contra-hegemonia será a tarefa das classes populares à sua condição de dominadas.

É a escola, assim como seus professores, serão capazes de participar efetivamente dessa 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-hegemônico.

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 “fé na história” para que uma vontade política de transformação e realidade viesse a promover as mudanças desejadas e esperadas de liberdade, democracia e socialismo.

Então, a partir do momento que se discutimos um ensino de história como elemento
colaborador para a construção de uma consciência crítica é de se supor que este não
deve ter importância na elaboração de um projeto contra-hegemônico.

No contexto de 1964, durante o Brasil, quando a história pela experiência do golpe militar e da
repressão, "paralisação ideológica", "pânico", "desorientação", "resultados da história
multiplicada", o ensino de história tinha um caráter ainda maior e os professores desta
disciplina tinham uma visão política com o objetivo maior de romper com o
ordenamento anterior.

Oportunidade não é o ensino de história que se tem a história política, mas sim a luta
contra a ditadura nas poucas horas de história que os professores de história em
habilidade para dar o patrimonialismo exercido pelos agentes da Segurança Nacional que
disciplinava as instituições nas salas de aula, sobretudo, romper com os limites postos
pelo autoritarismo que se incluía impedindo o acesso ao próprio desenvolvimento do
comprometimento em sua área específica.

Se houve algum comprometimento nas experiências de resistência, foi porque importante
em apresentar alguns contra-pontos ao discurso oficial. Retornando-se a Gramsci
podemos dizer que o momento de "15 de história", para que uma luta política de
transformação e resistência visasse a promover as mudanças desejadas e esperadas de
liberdade, democracia e socialismo.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALVIM, Thereza C. **O Golpe de 64: A imprensa disse não.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira S.A. 1979.
- AMED, Emir. **O Ensino das Ciências Sociais no I e II Graus: Os Anos de Repressão.** Departamento Geral de Imprensa Oficial (SMG). _____.
- BALDIN, Nelma. **A História Dentro e Fora da Escola.** Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 1989.
- BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República: de 1961 a 1967.** São Paulo, Alfa-Omega, Vol. 4, 3ª ed., 1983.
- BRASIL do "Milagre" à "Abertura". Org. Paulo J. Krischke. São Paulo, Cortez, 1982.
- CALMON, Jorge. **5.692, Entrave ao Ensino de História.** In: Revista da Educação, Ministério da Educação e Cultura, Ano 11, nº 37 (p.64), Jan/Mar. 1982
- CARDOSO, Ruth C. L. **Movimentos Sociais Urbanos: Balanço Crítico.** In: Sociedade Política no Brasil Pós-1964. Leituras Afins, São Paulo, Brasiliense, 1983.
- CARNOY, Martin. **Educação, Economia e Estado: Base e Superestrutura. Relações e Mediações.** Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, Vol. 13, São Paulo, Cortez: Autores Associados, 4ª ed., 1990.
- CRUZ, Sebastião C. Velasco e. **De Castelo a Figueiredo: Uma Incursão na pré-História da "Abertura".** Sebastião C. Velasco e Cruz e Carlos Estevam Martins. In: Sociedade e Política no Brasil Pós-64. Leituras Afins, São Paulo, Brasiliense, 1983.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O Golpe na Educação.** Luiz Antônio Cunha e Moacyr de Góes. Coleção Brasil Os Anos de Autoritarismo. Análise, Balanço, Perspectivas. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 5ª ed., 1985.
- DREIFUSS, René Armand. **1964: A conquista do Estado - Ação Política, Poder e Golpe de Classe.** Trad. Lab. de Tradução da Faculdade de Letras da UFMG. Petrópolis, Vozes, 1981.
- ENSINO de História e a Criação do Fato. Org. Jaime Pinsky. Coleção Repensando o Ensino, São Paulo, Contexto, 3ª ed., 1991.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** Coleção Educação Universitária. São Paulo, Moraes, 6ª ed., 1986.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALVIM, Theresia C. O Golpe de 64: A imprensa disse no Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, S.A. 1979
- AMÉD, Emil. O Ensino das Ciências Sociais no I e II Grãos: Os Anos de Repressão. Departamento Geral de Imprensa Oficial (DMG).
- BALDIN, Nelson. A História Dentro e Fora da Escola. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 1989.
- BARBAUM, Iséacio. História Síncera da República: de 1961 a 1967. São Paulo, Alfa-Omega, Vol. 4, 3ª ed., 1983.
- BRASIL do "Atlatre", a "Abertura". Org. Paulo J. Kirschke. São Paulo, Cortez, 1982.
- CALION, Jorge. 2.692. Entrada no Ensino de História. In: Revista da Educação, Ministério da Educação e Cultura, Ano II, n.º 37 (p.64), Janeiro 1982.
- CARDOSO, Ruth C. L. Movimentos Sociais Urbanos: Balanço Crítico. In: Sociedade Política no Brasil Pós-1964. Leitura Afins, São Paulo, Brasileira, 1983.
- CARNOY, Martin. Educação, Economia e Estado: Base e Superestrutura. Relações e Mudanças. Coleção Políticas do Nosso Tempo, Vol. 13, São Paulo, Cortez, Autores Associados, 4ª ed., 1990.
- CRUZ, Sebastião C. Velasco e De Castelo a Figueiredo: Uma Incuria na pré-História da "Abertura". Sebastião C. Velasco e Cruz e Carlos Estevam Martins. In: Sociedade e Política no Brasil Pós-64. Leitura Afins, São Paulo, Brasileira, 1983.
- CTAHA, Luiz Antônio. O Golpe na Educação. Luiz Antônio Cunha e Moscovy de Góes. Coleção Brasil: Os Anos de Autoritarismo. Análise, Balanço, Perspectivas. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2ª ed., 1982.
- ORELUSZ, René Armand. 1964: A conquista do Estado - Ação Política, Poder e Golpe de Estado. Trad. Lab. de Tradução da Faculdade de Letras da UFMG. Petrópolis, Vozes, 1981.
- ENSINO de História e a Crise do Fato. Org. Jaime Pinsky. Coleção Repensando o Ensino. São Paulo, Contexto, 3ª ed., 1991.
- FREITAS, Barbara. Escola, Estado e Sociedade. Coleção Educação Universitária. São Paulo, Moraes, 6ª ed., 1986.

- GASTALDONI, Dante. **A Construção de Uma Visão Crítica em Tom de Brincadeira.** Entrevistado: Manuel Maurício de Albuquerque. In: *Jornal do Professor. Jornal do Brasil* - Departamento Educacional. Rio de Janeiro, Ano VII, nº 3, Abr. 1981, p.10 e 11.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Coleção *Perspectivas do Homem. Série Filosofia.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, Vol. 48, 2ª ed., 1978.
- GRUPPI, Luciano. **O Conceito de Hegemonia em Gramsci.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Graal, 2ª ed. (Biblioteca Estudos Humanos. Série: Teoria política, nº 1), 1978.
- IGLÉSIAS, Francisco. **História e Ideologia** Coleção Debates, Nº 28, São Paulo, Perspectiva, 2ª ed., 1981.
- JESUS, Antonio Tavares de. **Educação e Hegemonia.** No Pensamento de Antonio Gramsci. São Paulo, Universidade de Campinas, Cortez, 1989.
- NADAI, Elza. **História do Brasil - da Colônia à República.** São Paulo, Saraiva, 1988.
- NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma Escola Para o Povo.** Trad. João Silverio Trevisan. São Paulo, Brasiliense, 17ª ed., 1983.
- PAZZINATO, Alceu Luiz. **História Moderna e Contemporânea.** São Paulo, Ática, 1993.
- RÉMOND, René. **Por que a História Política?** In: *Estudos Históricos.* Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, Vol. 7, nº 13, p. 7 - 20, Jan/Jun. 1994.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **A Formação Política do Professor de 1º e 2º Graus.** São Paulo, Cortez: Autores Associados, 3ª ed., 1991.
- RODRIGUES, Neidson. **Lições do Príncipe e Outras Lições.** O Intelectual, a Política, a Educação. Coleção *Polêmicas do Nosso Tempo.* São Paulo, Cortez: Autores Associados, Vol. 8, 14ª ed., 1992.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis, Vozes, 17ª ed., 1995.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: Teorias da Educação, Curvatura da Vara, Onze Teses sobre Educação e Política.** Coleção *Polêmicas do Nosso Tempo.* São Paulo, Cortez: Autores Associados, 21ª ed., 1989.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **História da História Nova.** Petrópolis, Vozes, 1987.
-
- História Militar do Brasil.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2ª ed., 1968.

_____ **A Reação contra a História.** In: **História e Materialismo Histórico.** São Paulo, Global, p. 13, _____.

VELHO, Otávio Guilherme. Processos Sociais no Brasil pós-64: as Ciências Sociais. In: **Sociedade e Política no Brasil pós-64. Leituras Afins.** São Paulo, Brasiliense, 1983.

VENTURA, Zuenir. 1968: O Ano que Não Terminou. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1988.

ZAGANELLI, Margareth Vetus. A Ideologia Subjacente ao Ensino de História. In: **Revista de História, Departamento de História - Centro de Estudos Gerais/ Universidade Federal do Espírito Santo.** n° 2, Maio. 1991.

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 lingüístico."*(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 cimento 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, incoerente, inconseqüente, adequada à posição social e cultural das multidões, daí porque é a filosofia destas multidões. O senso comum, assim entendido como uma concepção acrtica do mundo, não é algo