

Escolas de Chumbo: o ensino de história no Brasil pós 1964

Camilla Nascimento Ferreira*
Fellipe Henrique Mota Silva**
Larissa Landim de Carvalho***

Introdução

O ano de 1964 está marcado na história do Brasil como o ano da implantação de um regime civil-militar que garantiria as condições políticas necessárias para a manutenção da dinâmica do capital. Esse fenômeno não foi exclusivo do Brasil, pois diz respeito a uma dinâmica recorrente na esteira histórica do capitalismo. Face a ameaça de sua hegemonia, o sistema burguês se movimenta com o intuito de garantir sua manutenção. O capitalismo de exceção e a articulação de um autoritarismo escancarado¹ do Estado burguês são exemplos dessa movimentação.

O Estado burguês deve ser compreendido enquanto uma entidade que busca assegurar sua preservação e a manutenção do sistema capitalista. Nesse sentido, o aparelho estatal se adapta frente as conjecturas materiais de seu tempo histórico. Essa adaptação, em alguns contextos, demanda medidas específicas. Poulantzas (1986), observa a existência de tipos diferentes de Estado ao longo da história e a correspondência de cada um deles com seu modo de produção vigente. Para ele, no capitalismo, o Estado adquire uma estruturação jurídico política, caracterizada, pelo direito burguês, por uma igualdade jurídica e pela burocratização do aparelho de Estado. Dentro de cada tipo de Estado, o autor compreende a manifestação de certas variações. Isto é, a configuração capitalista estabelecida na sociedade moderna não se comporta de maneira unanime e globalizada. Na verdade, os contextos

* Pedagoga. Especialista em Educação Infantil pela UFG e mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) pela Universidade Estadual de Goiás. Professora da rede municipal de Goiânia e Aparecida de Goiânia. E-mail: camillanferreira@gmail.com.

** Licenciado em História pela Universidade Estadual de Goiás e mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT). E-mail: fellipemota31@hotmail.com.

*** Advogada. Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás. Graduanda em Letras pela mesma Universidade. Especialista em Direito do Trabalho. E-mail: larissalandimcarvalho@gmail.com.

¹ A figura do Estado no capitalismo é essencialmente autoritária, mas essa característica é eufemizada por meio das ideologias reproduzidas na sociedade moderna. Em conjunturas específicas, como a do golpe de 1964, esse caráter autoritário e violento é escancarado, mas ainda assim legitimado ideologicamente. No exemplo da ditadura militar brasileira, essa legitimação se inscreve sobre a segurança nacional frente à suposta ameaça do populismo de esquerda.

histórico, geográfico, econômico, político e social corroboram para a formatação da dinâmica específica de cada política local.

A variação histórica que admite o surgimento de uma movimentação autoritária, por exemplo, é o capitalismo de exceção. Modelo observado na Alemanha nazista, na Itália de Mussolini, na Espanha Franquista e nas ditaduras da América Latina. Salvo as diferenças e especificidades de cada fenômeno, no geral, a gramática do autoritarismo escancarado preservam a mesma estrutura basilar, sendo ela definida por seu caráter histórico, ideológico, conservador, ufanista e, acima de tudo, está em defesa do capitalismo. Diferenciando entre si, por se adaptar às micro-totalidades de cada lugar onde foi aplicado. Todavia, para a germinação de um regime de caráter autoritário escancarado, um aspecto político é imprescindível: a configuração de um Estado de exceção.

O aparelho de Estado é essencialmente violento em todas as suas formas, porém, no capitalismo de exceção o caráter violento do Estado é escancarado. Essa formatação não se baseia no simples descarte da legislação em prol da implementação de medidas autoritárias e contra os direitos da população. Na verdade, a execução desse projeto se dá sobre a ideologia de segurança nacional e sobre o discurso “da salvaguarda da constituição, para justificar a violação da própria constituição” (BERCOVICI, 2015, p. 741). Isto é, o Estado de exceção está previsto constitucionalmente e, partir dessa legitimidade, surgem emendas e decretos que subvertem as relações sociais dentro da sociedade capitalista em relações de cunho totalitário, como a constituição “polaca” de 1937 e os atos institucionais no período do regime militar brasileiro. A título de exemplo, Agambem utiliza o Estado Nazista:

Logo que tomou o poder (ou, como talvez se devesse dizer de modo mais exato, mal o poder lhe foi entregue), Hitler promulgou, no dia 28 de fevereiro, o Decreto para a proteção do povo e do Estado, que suspendia os artigos da Constituição de Weimar relativos às liberdades individuais. O decreto nunca foi revogado, de modo que todo o Terceiro Reich pode ser considerado, do ponto de vista jurídico, como um estado de exceção que durou doze anos (AGAMBEN, 2004, p. 13).

Segundo Poulantzas (1986), a instauração do Estado de exceção se estabelece na identificação de um processo de crise de hegemonia. No caso do fascismo italiano e do nazismo alemão, o autor observa que a crise de hegemonia que permite a ascensão desses fenômenos é caracterizada pelo contexto do capital monopolista. No que se refere à América Latina, mais especificamente no Brasil, o contexto da guerra fria também inscreve o processo de fascistização desses países na ditadura do capital monopolista. Contudo, essa dinâmica se

dá em vias opostas. Enquanto os Estados alemão e italiano participavam enquanto agentes da disputa; os países da América Latina se comportavam como peças no tabuleiro. Inclusive, as ditaduras militares aqui foram suscitadas e financiadas pelos blocos hegemônicos da época (EUA e URSS).

A vitória de vários golpes fascistas na América Latina e em outras partes do Terceiro Mundo, o crescimento de movimentos fascistas na Europa e América do Norte, a direitização dos partidos conservadores e elaboração de uma estratégia global do imperialismo de inspiração golpista, são o resultado de uma dupla característica da crise geral do capitalismo contemporâneo. De um lado, a crise geral do capitalismo cria condições de desenvolvimento do movimento popular, seu fortalecimento, sua maior ofensiva, seu maior radicalismo. De outro lado, a perspectiva de um movimento de massas em ascensão aguça a capacidade de reação da burguesia, aumenta sua decisão contrarrevolucionária, radicaliza suas concepções políticas e estratégicas antioperárias (SANTOS, 2020, p. 67).

Em outras palavras, a ditadura militar deve ser entendida enquanto uma ferramenta de manutenção do sistema de classes. Esse regime alcança a estabilidade política conveniente aos projetos burgueses, uma vez que justifica qualquer ação, por mais perversa e atroz, escorado na gramática do Estado de exceção e na ideologia da segurança nacional.

No dia 15 de abril de 1964, o general Castello Branco é “eleito” o primeiro presidente da leva de militares que assumem o Governo do país, sancionando o primeiro dos cinco atos institucionais – AI – que efetivaram a repressão, censura, tortura e propaganda ideológica do período ditatorial. O AI-1 tratou de imediato da preservação do regime militar dissolvendo as eleições diretas para a presidência, dando ao Congresso Nacional o poder de escolher o chefe de Estado. O ano seguinte ao golpe institui o segundo ato institucional, o denominado AI-2.

Em 1965, o Ato Institucional nº 2 (AI-2) foi estabelecido e decretado o fechamento do Congresso Nacional. Por fim, os partidos políticos foram substituídos por apenas dois, o ARENA e o MDB, que promoveu o bipartidarismo e fez com que as disputas políticas se acirrassem intensamente. O grande empecilho enfrentado pelos militares eram os movimentos estudantis promovidos pela academia. Essa realidade levou o Governo a sancionar uma série de medidas que desqualificaram a educação e, em especial, o ensino de História. A Lei de amplo destaque é a de n.º 5.962 de 11 de agosto de 1971, que reformulou os 1º e 2º graus de educação.

Logo depois, um terceiro ato passou a vigorar e recaiu sobre as eleições estaduais e municipais, corroborando para a dominação do cenário político e para o impedimento de

qualquer forma de resistência contra o governo. Diante das necessidades do governo militar, em 1966 foi promulgada uma nova Constituição Federal, oficializada em 1967 (o AI-IV), inscrevendo na legalidade as tiranias da ditadura no Brasil, momento em que foram apresentadas as atrocidades cometidas contra a educação.

É nesse escopo que o ensino de História é “derrotado”, perecendo nas mãos de tiranos que buscavam fazer deste um de seus meios de propaganda ideológica, redigindo constantemente legislações que impedissem a criticidade e a função da História como disciplina escolar. Segundo Laville (1999), na sociedade moderna, o ensino de história sempre foi alvo de interferência dos Estados, sendo inclusive proibido no fim da segunda guerra mundial, o ensino da disciplina nos países vencidos. O autor propõe a discussão de que, a partir da manipulação dos conteúdos ministrados, o ensino de história poderia representar uma ferramenta de moldar consciências a fim de objetivos específicos. Essa tese se sustenta uma vez que a “história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentares. Isso mostra quão importante é ela para o poder” (LAVILLE, 1999, p. 130). É sobre essa hipótese que esse artigo se organiza. Propõe-se aqui, compreender como a disciplina de história foi tratada durante o regime militar brasileiro.

O ano de 1971, com a sanção da Lei 5.692, representou, no cenário educacional brasileiro, a efetivação do controle técnico e burocrático das instituições de ensino, além da oficialização das licenciaturas curtas, responsáveis pela diminuição da carga horária do professor de História em formação, aumentando de forma significativa o número de mão de obra e construção da imagem da Ditadura Militar em sala de aula.

A Lei 5.692/71, representou uma significativa reforma educacional no Brasil. As diretrizes da educação brasileira da época seguiam à luz da Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB), de 1945, oficializada em 1961, que já previa a disciplina de Estudos Sociais como disciplina optativa. A regulação da mesma, com a Lei n.º 5.692, é parte de um processo Histórico que perdurou por anos, tendo se intensificado a partir do controle das instituições de ensino, que determinou o que poderia ou não ser ensinado.

O discurso do regime militar justificava a alteração da legislação educacional com o argumento de que a sociedade brasileira pós-golpe não se identificava mais com a escola tradicional. Assim, propunham uma “nova” orientação. No fim, essa novidade significava a cerceamento do professor em sala de aula, que ficava refém da coerção do regime e era

obrigado a somente reproduzir a ideologia burguesa e a versão da história que dialogasse e justificasse as intenções da classe dominante. A “nova” proposta de ensino de história era na verdade o velho Aparelho Ideológico de Estado², mas agora não mais disfarçado pela ilusória liberdade da democracia.

No que se refere ao ensino de história, os impactos foram intensos. A ementa foi bastante modificada e a carga horaria largamente reduzida. O currículo da disciplina passou a se inclinar sobre a política do país e os feitos militares. Isso quando não era substituída pela disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC). Qualquer professor que ousasse à criticidade, tinha que realizá-la com sutileza, pois a perseguição e a vigilância do Estado eram maciças.

A História Brasileira do Ensino de História

O recorte desta pesquisa remonta a Ditadura Militar de 1964, porém, como o ensino de História não representou uma preocupação do Estado brasileiro apenas durante o longo período protagonizado pelos militares, nesse item se inclinará sobre uma breve contextualização das inúmeras modificações/reformas no ensino de História ao longo desde a seu aparecimento em solo brasileiro, no século XIX.

A disciplina História surge pela primeira vez na França no início do século XIX, como conhecimento autônomo, e se organiza a partir das novas concepções da modernidade emergente com a pretensão de reconstruir a genealogia das nações em ascensão, seguindo um ritmo progressista. Assim, a única preocupação do ensino de História era a afirmação das identidades nacionais. Quando trazida e estabelecida no Brasil, a disciplina seguia a mesma corrente ufanista da europeia, e com o mesmo intuito de controlar o saber Histórico para não gerar ameaças aos interesses do Estado. Sua estruturação adotou como forma de currículo o modelo quadripartite: História antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, ou

² Os aparelhos ideológicos de Estado são órgãos responsáveis por reproduzir e difundir a ideologia burguesa. Ressaltar que a concepção de Althusser é equivocada, os Aparelhos Ideológicos de Estado existem como projeto de difusão da ideologia dominante, contudo, esses aparelhos admitem certas contradições que devem ser levadas em consideração. Por depender da ação humana, subjazem questões ligadas a construção social de cada indivíduo, os quais se atentam a funções dentro dos AIE. Por exemplo, a escola é, sem dúvidas, um aparelho ideológico de Estado, assim reproduz a ideologia burguesa. Entretanto, existem professores esclarecidos que, na contramão do sistema, em um ato quase revolucionário, filtra essa ideologia. Se a escola fosse apenas um antro ideológico, como pensa Althusser, jamais se teriam algum contrário ao sistema. Nesse sentido, ressaltamos que o autor não considera as contradições existentes nas instituições que o termo contempla. Para nós, estas instituições não apenas reproduzem a dominação, mas também se contrapõem muitas vezes a ela.

seja, evolucionista e linear.

De acordo com Nadai (1993), no Brasil, o modo de ensinar História, inicialmente foi influenciado pelo pensamento liberal francês e o período de regências, sendo inserida pela primeira vez como disciplina autônoma no Colégio Imperial D. Pedro II, no ano de 1837, e regulamentada no ano seguinte. Sumariamente, o ensino de história no Brasil, desde sua implementação, preservou métodos de ensinamentos exclusivamente voltados à memorização. Como afirma Bittencourt (2009, p. 67), “aprender História significava saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos”.

A instrução aos estudos de História se dava a partir da 6ª sexta série. “Nas décadas de 20 e 30 do século XIX surgiram vários projetos educacionais que, ao tratar da definição e da organização dos currículos, abordavam o ensino de História, que incluía a “História Sagrada”, a História Universal e a História Pátria” (FONSECA, 2003, p. 46). A qual competia, em um ensino enciclopedista, que adota uma narrativa eurocêntrica, trazer a Europa como berço civilizador do mundo e a descoberta do Brasil como um ato de bravura puramente europeu, bem como os demais elementos que compõem a narrativa da historiografia nacional com exaltação de seus heróis.

A missão de registrar os grandes feitos dos heróis nacionais recaiu sobre o Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB), fundado em 1838 durante o período regencial brasileiro “em sua missão de elaborar uma história nacional e de difundir-la por meio da educação, mais precisamente pelo ensino de História” (FONSECA, 2003, p.46). E, logo, tratou-se de “escolher” a narrativa mais conveniente para as elites governantes, e tal foi a de Von Martius, que “propunha uma história que partisse da mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira, ressaltando o elemento branco e sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização” (FONSECA, 2003, p. 46).

Do século XIX até a década de 30 do século XX essas elites colocaram a questão da identidade no centro de suas reflexões sobre a construção da nação, o que levou a considerar detidamente o problema da mestiçagem, isto é, aquela que envolvia a população afro-brasileira. Não por acaso esta questão ocupou o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838 (FONSECA, 2003, p. 46).

O Ensino de História, conforme Thais Nivea Fonseca (2003) descreve, pode ser caracterizado a partir de três momentos. O primeiro, na segunda metade do século XIX, com

a entrada da disciplina no currículo escolar; o segundo se encontra entre as décadas de 1930 e 1940, durante o Estado Novo, projetado a datar da política nacionalista e desenvolvimentista de Getúlio Vargas e o terceiro tem início na década de 1960, desde as intervenções realizadas pelo Governo Militar. A esse terceiro momento se dedica esse artigo e será desenvolvido mais à frente.

O Ensino de História no Pós Golpe de 1964

As discussões acerca das transformações realizadas no ensino de História durante o regime militar ganharam destaque na historiografia do ensino de História no Brasil devido às mudanças realizadas por meio “legal”. Leis, decretos e pareceres fizeram da disciplina de História um agente de manutenção da ideologia do Governo Militar. Entre as inúmeras legislações elaboradas pelo Regime Militar, juntamente com o CFE (Conselho Federal de Educação), destacam-se a Lei n.º 5.692/71³; Lei n.º 5.540/69⁴; Decreto-lei n.º 869/69⁵; Decreto-lei n.º 68.065/71⁶; Decreto-lei n.º 477/69⁷; Lei n.º 5.700 e o Decreto-lei n.º 65.814/69.

O que se percebe sobre o ensino de história no Brasil pós 1964 é seu caráter tecnicista e a vinculação da disciplina ao ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico. Mais do que isto, Ghiraldelli Junior (2015, p. 146-147) salienta que nesse período, o ensino de história, assim como toda a grade disciplinar da época

Foi pautado em termos educacionais pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres de ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de

³ Reformulação dos Currículos de 1º e 2º Grau da educação básica.

⁴ Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências, oficializa o ensino técnico. REVOGADA pela lei nº 9.394 de 1996.

⁵ EMENTA: Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. TEXTO - PUBLICAÇÃO ORIGINAL: Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/9/1969, Página 7769 (Publicação Original), Coleção de Leis do Brasil - 1969. Páginas: 209, Vol. 5 (Publicação Original), Origem: Poder Executivo, Situação: Revogada.

⁶ Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. “Objetivos do Estudo da História”.

⁷ Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Proíbe qualquer forma de manifestação política.

desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional.

Ou seja, o Estado brasileiro pós 1964 compreendia a escola como um espaço reprodução de sua ideologia e, portanto, a concepção de educação estaria a “centrada na formação de capital humano, em atendimento às necessidades do mercado e da produção. A escola era considerada uma das grandes difusoras da nova mentalidade a ser inculcada – da formação de um espírito nacional (FILGUEIRAS, 2008, p. 84-85). Nesse sentido, o ensino tecnicista expressava a necessidade de fornecer mão de obra qualificada para o mercado de trabalho para inserir o país no cenário do capitalismo internacional. Fato que subjuguava a formação na área de humanas, e, portanto, a disciplina de história. Estas, por não cumprirem as demandas do ensino profissionalizante, se localizavam simplesmente sobre o emblema da reprodução ideológica.

Uma figura de grande importância na sala de aula é o professor, pois este é quem transmite o conhecimento, através do planejamento e execução do ensino, possuindo autoridade institucional. Porém, a política de segurança nacional e desenvolvimentista vai na contramão do princípio da autonomia do professor e o Governo passa a investir na desqualificação dos profissionais da educação.

Ressalta-se que, para a sustentação do Regime-Militar, seria necessário a cooptação de educadores “simpatizantes” às ideologias propagandeadas pelo Governo, que eram vinculadas aos ideários de segurança nacional e ao civismo da nação, o que ocasionou a promulgação do Decreto-lei n.º 869/69, que tratou de estabelecer a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, tratando-se de alinhar, de forma mais dura, os ideais do regime para a manutenção da ordem e alcance do progresso.

Ainda em 1969, tendo vista o auge da repressão ocasionada pelo presidente Médici e o Ato Institucional n.º V, de 1968, foi redigido o texto do Decreto-lei n.º 477/69, que ampliou a repressão e o terrorismo por parte do governo às instituições de ensino. O art. 1º do texto dispõe sobre as infrações disciplinares praticadas pelos professores, alunos e demais servidores da área da educação pública e privada. Além de tratar do aliciamento e incitamento à greve, do atentado contra pessoas, bens ou prédios, dos atos destinados à organização de movimentos subversivos, do sequestro e o uso de estabelecimentos escolares para fins de subversão e afins.

Houve, neste ano, a formação das licenciaturas de curta duração, ocasionando, a partir de então, a reestruturação do ensino superior, de modo que as licenças de 1º Grau, regidas a partir do Decreto-lei n.º 547/69 e oficializadas pela Lei n.º 5.692 de 1971, foram responsáveis pela desqualificação do professor de História e professores das demais áreas da educação. Isto se deu devido à falta de mão de obra especializada para atuar em sala de aula e nas indústrias. “Ao admitir e autorizar habilitações intermediárias em nível superior para atender às ‘carências do mercado’, o Estado revela ser desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais” (FONSECA, 1993, p. 26). As chamadas licenciaturas curtas só tiveram seu fim definitivo em 1999, com a Resolução n.º 2, da Câmara de Educação Superior, de 19 de maio de 1999. Segundo Chauí: “Esta e suas sucessivas portarias regulamentam a implantação de Estudos Sociais e da licenciatura curta para formar professores polivalentes em ciências humanas no irrisório prazo de um ano e meio (CHAUÍ, 1978, p.148)”.

Apesar da Lei n.º 9.394, de 1996, ter sido sancionada e permanecer em vigência, a prática das licenciaturas de curta duração vigorou por mais de vinte anos, existindo até mesmo após o fim da Ditadura.

Admitindo a escola enquanto um Aparelho Ideológico de Estado, compreende-se que ela existe sobre com a intenção de reproduzir as ideologias que legitimam e garantem a manutenção do capital. Contudo, seria errôneo ignorar o princípio contraditório do sistema capitalista ao presumir que os aparelhos ideológicos apenas reproduzem o projeto burguês de informação. Essas instituições por mais que sejam concebidas dentro de um projeto burguês, ainda são conduzidas por seres pensantes, com consciência. Meio a constante iniciativa burguesa de alienação da classe oprimida, surgem as resistências que conseguem enxergar as contradições do sistema. Essas resistências desvelam as entranhas do sistema capitalistas e denunciam o que há de mais perverso na dinâmica socioeconômica da modernidade.

Nesse sentido, a prática do ensino de História durante o regime militar foi reformulada para se adequar aos interesses do Estado e passa atuar descaradamente como uma ferramenta de disseminação das ideologias do projeto promovido pelos militares. A Lei n.º 5.692, responsável por reorganizar os 1º e 2º graus de educação, foi responsável por descaracterizar o ensino de História no 1º grau de ensino. As instituições educacionais, outrora respaldadas pela autonomia de cátedra, perdeu seu lugar de fala, pois sua função

passou a ser meramente reprodutora das diretrizes propostas pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

A História, por sua vez, foi compactuada junto à Geografia e passou a ser campo dos Estudos Sociais, assumindo o papel de ministrar as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) em vigor desde 1962.

O professor idealizado para produzir esse tipo de ensino deverá, portanto, ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, o que conduzirá fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumental científico. Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que lhe permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar, deve apenas aprender a transmitir (FONSECA, 2003, p. 28).

Tais disciplinas tinham como objetivo o ensino de fazer, de forma clara e objetiva, propagandas efetivas dos valores e conceitos favoráveis ao governo. “A análise das características dos objetivos e funções estabelecidos para o ensino de Estudos Sociais – a nova disciplina originária da fusão da História e Geografia [...], deixa entrever a herança tradicional” (FONSECA, 2003, p. 57).

Segundo Kaufmann e Martins (2009), essa nova gramática legislativa exprimia o ensino de história dentro de uma pedagogia que tinha como objetivos: “formar”, “cultivar”, “disciplinar”. Para tal, o a matéria se resumia em apresentar um quadro histórico geral, sem criticidade, e o processo de apropriação de conhecimento era apenas um reforço dos conhecimentos reproduzidos, ou seja, por meio do método de memorização, ensino tradicional, o que evitava o surgimento de pensamentos subversivos por parte dos estudantes.

O regime preocupou-se especialmente com ensino de educação moral e cívica, redefinindo os papéis de duas disciplinas já existentes – “Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil” (ao nível do ensino fundamental e do ensino médio) – tornando-as obrigatórias em todos os graus de ensino, com a introdução de “Estudos dos Problemas Brasileiros” no ensino Universitário. Essas medidas sob a ótica da doutrina da Segurança Nacional (FONSECA, 2003, p. 56).

Essas novas disciplinas também tinham o intuito de promover uma devoção a pátria. Processo que se justificaria sob a insígnia de proteção nacional. Como salienta Pereira (2014):

O Estado utilizou das instituições educacionais para manter o controle da sociedade. É durante esse período histórico que foi introduzido nas escolas brasileiras o uniforme, as cadeiras em fileiras, o tablado que deixava o professor em um nível elevado dos alunos, capas de cadernos do Brasil, hino nacional no verso dos cadernos. Enfim, com a ditadura surge uma

série de elementos que visavam impor o patriotismo aos estudantes (PEREIRA, 2014, p.7).

O Conselho Federal de Educação e o Governo pretendiam formar os “cidadãos” modelos, incapazes de contestar os terrores do período ditatorial, valendo-se de vários meios de transmissão, entre esses a educação e suas formas de disseminação⁸. O saber desarticulado a realidade tomou conta das salas de aulas, e as mais brandas formas de expressões artísticas traziam, em si, mensagens ideológicas (MUNAKATA, 1998).

Nesse período, a censura era bastante presente em todos os setores da sociedade brasileira. No caso da educação, a censura se apresentava desde o que poderia ser dito pelo professor e os conteúdos que poderiam ser ministrados em sala de aula, até à construção do livro didático. De acordo com Pereira (2014):

Os livros didáticos, se caracterizavam por serem textos de respostas e questionários, que não possuíam leitura informativa, consistindo-se apenas em textos para exercícios de linguagem e vocabulário. Alguns livros eram exclusivamente glossários de definições, apresentavam textos estereotipados e factuais. Os exercícios não levavam a reflexão, ao pensamento crítico, levavam apenas a memorização, com a repetição do trecho lido (PEREIRA, 2014, p. 8).

O projeto do Estado militarizado sobre o ensino de história também se dedicou em forjar pontos históricos. O principal exemplo se dá na tentativa de legitimação da tomada de poder pelos militares. As obras didáticas da época criaram uma nomenclatura para se designar ao movimento, se referiam como a “Revolução de 31 de março”⁹. Essa denominação apareceu nas obras até meados das décadas de 1980-90, quando aconteceu a reorganização dos currículos escolares da disciplina de História, que posteriormente adotou os termos Golpe e Ditadura para se referir à época.

Conclusão

A história é a principal ferramenta de emancipação do homem no capitalismo, estuda-la representa entender os processos históricos que se sucederam e corroboraram para a construção do presente. A maior ameaça que o ensino de história representa é a

⁸ Mesmo com o fim da ditadura a educação ainda preserva a mesma gramática de funcionamento, uma vez que, ainda que tenha se passado quase quatro décadas do fim do regime, não podemos celebrar um modelo de educação crítico que de fato levou a uma transformação da sociedade. Isso porque a educação não passou por uma revolução que alterasse as características burguesas que a consolidou.

⁹ A primeira vez que se tem evidências da utilização desse termo foi na obra de Barbosa Lessa, intitulada a Nova História do Brasil, de 1967.

possibilidade de o indivíduo alcançar a consciência de classe e se rebelar contra o sistema violento e contraditório que o capitalismo inaugurou. Assim, controlar o que se é ensinado em sala de aula se torna a maior arma do Estado burguês para salvaguardar a manutenção de sua hegemonia.

No que se refere ao contexto da Ditadura Militar no Brasil, para a garantia de sua permanência, foi preciso uma forma de propaganda capaz de manipular as massas em formação, para justificar a existência do regime e conter possíveis revoltas. A figura do professor foi enxergada como um elemento de grande importância e por isso a perseguição àquele que ensina foi regulamentada a partir do Decreto-lei n.º 477/69, que dispõe sobre as infrações cometidas por servidores públicos e alunos, acometendo represálias a quem se mostrar insatisfeito ao Regime Ditatorial. Ou seja, calar aquele que ensina foi uma das maneiras encontradas pela ditadura para criar a narrativa revolucionária que se espalhou pelos apoiadores de 1964 e pelas obras didáticas elaboradas durante o período.

A disciplina de história na ditadura militar se torna uma ferramenta justificadora do regime. Como corrobora Fonseca,

(...) Essa concepção de História, baseada nos princípios das “leis científicas e racionais” que regem a sociedade, exclui a ação histórica das diferentes classes que nela atuam, as experiências e os projetos diferenciados, tornando sujeitos históricos aqueles que invariavelmente e “naturalmente” conduzem os destinos da nação e da comunidade. Ao mesmo tempo, legitimam os condutores do momento e realizam um simulacro da participação de todos pela lógica da identidade. (FONSECA, 2003, p. 69).

Contudo, apesar dos esforços do Regime Militar, a partir da década de 1970 começaram a surgir de forma mais ferrenha contestadores da História criada pela Ditadura. Os intelectuais da época começaram a levantar questões a respeito de um novo currículo de História, que se afastasse do modelo tradicional e empregasse novas metodologias ensino. Já entre 1980-90, o momento de redemocratização do país é o local das disputadas efetivas dos profissionais da educação e onde se tem os primeiros currículos pós-ditadura elaborados por Minas Gerais e São Paulo sobre “fundamentações marxistas” (FONSECA, 2003, p. 63).

Essa nova maneira de pensar a História possibilitou a introdução de fontes históricas, além de novas temáticas e outras maneiras de interpretação, reorganizando os currículos e as obras didáticas, que passou a trazer os termos Golpe, Regime Militar, Ditadura Militar, deixando de usar o termo “Revolução de 1964”. Essas novas perspectivas se colocam como resistência ao projeto burguês de dominação, mas estão longe de serem consideradas

vitórias. Ainda existe um longo caminho a ser percorrido para a emancipação da sociedade e o ensino de história é peça fundamental nessa luta.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. Trad. Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

BRASIL, Câmara dos deputados. **Decreto-Lei nº 477**, de 26 de fevereiro de 1969 Decreto. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 nov. 2019.

BRASIL, Câmara dos deputados. **Decreto-Lei nº 869**, de 12 de setembro de 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-norma-pe.html>. Acesso em: 09 out. 2019.

BRASIL, Câmara dos deputados. **Lei nº 5.540/68 – Reforma Universitária**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 mar. 2019.

BRASIL, Câmara dos deputados. **Decreto-Lei nº 68.065**, de 14 de janeiro de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 nov. 2019.

BRASIL, Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CES nº 2/99**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de maio de 1999. Seção 1, p. 15.

BERCOVICI, Gilberto. **A expansão do estado de exceção: da garantia da Constituição à garantia do capitalismo**. Revista Internacional de Direito Público: RIDP, v. 1, n. 1, 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009

CHAUÍ, Marilena. **A Reforma do Ensino de História**. São Paulo: FLCH/USP, 1978.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

DIMITROV, Jorge. **El frente único y la reaccion burguesa**. In. *El frente único y popular*. Bulgária, Sofia-Press, 1969.

FERREIRA, Luciano Vaz. **Os preceitos da Doutrina da Segurança Nacional e a sua implementação no Brasil**. FADERGS, v.4, n. 2, p. 20-33, ago./dez. 2012.

FILGUEIRAS, J. M. **A produção didática de educação moral e cívica: 1970-1993**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento educacional, Curitiba, v. 3, p. 81-97, 2008.

FONSECA, Thais Nívia de lima e. **História e ensino de história.** Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências e Reflexões e Aprendizados.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. Selva. **Caminhos da História Ensinada,** 13º ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil.** (Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva). 3. ed. São Paulo: ed. Nova Cultural, 1997.

LAVILLE, Christian. **A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História.** Revista Brasileira de História, São Paulo, v.19, n.38, p. 125-138, 1999.

LIMA E FONSECA, Thais Nívia de. **O ensino de História do Brasil: concepções e apropriações do conhecimento histórico (1971-1980).** In: CERRI, Luiz Fernando (org). O Ensino de História e a Ditadura Militar. 2ª ed. Aos Quatro Ventos, 2007

KAUFMANN, C.; MARTINS, M.C. **Ditaduras militares argentina e brasileira: colaborações culturais em educação na década de 1970 do século XX.** In: VIDAL, D. G.; ASCOLANI, A. (Orgs.). Reformas Educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação. São Paulo: Cortez, 2009.

MUNAKATA, Kazumi. **História que os Livros didáticos contam depois que acabou a ditadura militar.** In: FREITAS, M.C (Org.) Historiografia brasileira em perspectiva. São Paulo: Contexto, 1998, p.217-196.

NADHAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva. **Revista Brasileira de História:** São Paulo, V.13, nº 25/26, Set. 1992 a Ago. 1993.

NETTO, J. P. **Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 2014.

PEREIRA, Jefferson da Silva. **O ensino de história durante a ditadura militar (1964-1985).** Paraná: Universidade Estadual de Londrina, 2014

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986

SANTOS, Theotônio dos. **Socialismo e Fascismo na América Latina hoje.** In: NASCIMENTO, Adriano et al (orgs). Economia, política e dependência: contribuições para a análise do Estado e da superexploração da força de trabalho no capitalismo dependente. Maceió: Edufal, 2020.