

Coerção e consenso no país dos generais: a educação a serviço de um projeto de poder

Ricardo Keenan Gelb

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
Pelotas – Rio Grande do Sul – Brasil
ricardo.gelb@bol.com.br

Charles Sidarta Machado Domingos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
Pelotas – Rio Grande do Sul – Brasil
csmd@terra.com.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo estudar, embasado nas idéias de Antonio Gramsci e de Louis Althusser, a utilização da Educação e da Escola como aparelho ideológico de estado e como mecanismo de obtenção de consenso, dentro de uma estratégia de controle hegemônico. O período histórico escolhido para esta análise é o da ditadura civil-militar que governou o Brasil de 1964 a 1985. A análise se dará através do exame de manuais e livros didáticos de Educação Moral e Cívica, produzidos e utilizados no período em estudo. O objetivo do trabalho é entender esse período histórico e analisar a forma como a Educação, a escola e os professores serviram à consolidação do projeto hegemônico da ditadura civil-militar.

Palavras-chave: História; Ditadura civil-militar; Hegemonia; Aparelhos ideológicos.

Introdução

Educar deve transcender questões meramente pedagógicas e didáticas e abranger a construção de cidadãos dotados de consciência crítica, independente e autêntica. Além do contexto educacional, o tema está inserido numa realidade sócio-político-econômica, da qual não pode haver distanciamento. Não há como falar em escola e em educação sem analisar aspectos históricos, filosóficos, culturais e sociais.

A Escola, utilizando um vocabulário althusseriano, é o aparelho ideológico por excelência, especialmente nos governos ditatoriais. Na ditadura civil-militar que governou o Brasil a partir de 1964 não foi diferente. O governo buscou implantar uma política de

educação condizente com sua ideologia. Através de modificações no currículo escolar da escola pública, com a inclusão de disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB); da exclusão de outras, como Filosofia; da criação de organismos como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL); das reformas nos Ensinos Fundamental, Médio e Superior, o regime buscou utilizar a escola e a educação como instrumentos de condicionamento social.

Nesse contexto histórico, o professor teve de se posicionar: fosse como apoiador, simpatizando abertamente com o golpe ou simplesmente fingindo que ele não existia; fosse como opositor, posicionando-se a favor de uma pedagogia crítica, e indiretamente, por mais liberdade e democracia. O objetivo deste artigo é entender esse período histórico e analisar a forma como a Educação, a escola e os professores serviram à consolidação do projeto hegemônico da ditadura civil-militar.

O artigo é pertinente no sentido de, fundamentando-se nas ideias de Antônio Gramsci (1982) e Louis Althusser (1970), analisar o papel que os ditadores pretendiam reservar para a escola na legitimação da ditadura civil-militar de 1964. O estudo também aborda os reflexos desta política educacional na manutenção da baixa qualidade do ensino e na preservação das desigualdades sociais e escolares, características que acompanham a escola pública brasileira até os dias de hoje.

Escola, Gramsci e Althusser

Quando tentamos conceituar ou entender o papel de determinada instituição, podemos fazê-lo de várias maneiras. Podemos restringir a análise ou ampliá-la, conforme nossos objetivos. Ao tentarmos conceituar ou entender o funcionamento da escola, podemos restringir nossa pesquisa ao ambiente educacional, atendo-nos apenas ao que acontece dentro dos muros da instituição; ou podemos ampliar nossa observação, tentando compreender a escola como parte integrante de um sistema social, como um dos elementos orientadores e formadores das características dessa sociedade específica, no caso em questão, a capitalista.

Ao optarmos por tentar entender as instituições escolares como parte integrante de um processo social, temos que analisar a forma como elas se integram ao processo de controle exercido pelas classes dominantes dentro do modo de produção capitalista. Dentre os autores que estudaram a realidade objetiva e que refletiram sobre o papel da

escola como agente a serviço de um sistema de dominação social, optamos utilizar como referencial teórico os estudos de Antonio Gramsci (1982) e Louis Althusser (1970).

Antonio Gramsci¹ foi um dos fundadores do Partido Comunista Italiano. Em sua obra, Gramsci buscou desenvolver uma concepção ampliada do funcionamento do Estado Moderno, elaborando conceitos como **bloco histórico**, **sociedade civil** e principalmente **hegemonia** e **aparelhos hegemônicos** que nos possibilitam compreender a dimensão política da Educação e da Escola e sua participação no processo de persuasão e de convencimento das classes subalternas.

Estudando a realidade social e a evolução do Estado Moderno, Gramsci concluiu que havia surgido um momento, a partir da Comuna de Paris², em que o poder das classes dominantes não podia mais se sustentar baseado apenas no domínio dos instrumentos de repressão, como Exército, Polícia e Sistema Judiciário, controlados pelas instituições públicas que compõem a sociedade política. A partir deste momento histórico, o Estado, para conseguir legitimidade e aceitação, precisa do aval, ativo ou passivo, do conjunto de seus cidadãos. É necessário que as classes subalternas se subordinem não apenas pela força, mas também por consenso com um conjunto de ideias e valores comuns, que lhe é inculcado. Giuseppe Staccone (1991), em seu estudo sobre Gramsci, nos traz as exatas palavras do italiano:

a técnica política moderna mudou completamente após 1848, após a expansão do parlamentarismo, do sistema de organizações dos partidos e sindicatos, da formação de amplas burocracias estatais e “privadas” (político-privadas de partidos e sindicatos) e das transformações ocorridas na organização da polícia, em sentido largo, isto é, não somente do serviço estatal destinado à repressão da delinquência, mas do conjunto das forças organizadas pelo Estado e pelos privados para proteger o domínio político e econômico das classes dirigentes (GRAMSCI apud STACCONI, 1991, p. 109).

Esta ideologia da classe dominante só pode ser disseminada dentro dos limites da chamada sociedade civil, que é definida por Gramsci como “o conjunto de organismos designados vulgarmente como privados” (GRAMSCI, 1982, p. 10-11), ou seja, o grupo de organizações responsáveis pela criação e reprodução dessa ideologia, como o sistema educacional, os meios de comunicação de massa e as instituições religiosas. É nessa

¹ Italiano, pensador, filósofo, político e cientista político. Nascido em Ales, na Sardenha, em 22 de janeiro de 1891 e falecido em Roma, em 27 de abril de 1937.

² A Comuna de Paris foi a primeira forma de poder operário. Com a derrota de Paris para os alemães, os operários saíram às ruas para protestar contra a cedência da rica região mineradora da Alsácia-Lorena à Alemanha. No ano de 1871, rebelaram-se contra o governo e constituíram um comitê central, que decidiu criar um órgão de governo

habilidade da classe dominante de submeter intelectualmente as classes dominadas, através da persuasão e da educação, ao mesmo tempo em que detém o controle do aparato repressor do Estado, nesse equilíbrio entre o consenso e a coerção, que se cristaliza o conceito gramsciano de hegemonia.

Gramsci entendeu que a partir dos elementos culturais e educacionais era possível traçar ações políticas (e também pedagógicas) a fim de criar e sustentar o controle hegemônico do grupo social dominante. Os grupos dominantes – usando uma terminologia gramsciana – só podem disseminar suas filosofias, seus ideais e seus valores, dominando culturalmente o conjunto social, se exercerem a hegemonia cultural e filosófica.

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes "planos" superestruturais: o que pode ser chamado de "sociedade civil" (isto é; o conjunto de organismos chamados comumente de "privados") e o da "sociedade política ou Estado", que correspondem à função de "hegemonia" que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de domínio direto "ou de comando, que se expressa no Estado e no governo 'jurídico'. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os "comissários" do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso "espontâneo" dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce "historicamente" do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura "legalmente" a disciplina dos grupos que não "consentem", nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo (GRAMSCI, 1982, p. 10-11).

No processo de criação e reprodução dessa hegemonia cultural, ou seja, na obtenção do consenso das classes sociais subordinadas, o sistema de educação público desempenha papel fundamental. É no ambiente escolar que vão se reproduzir e disseminar os valores morais e os padrões comportamentais que servem aos grupos dirigentes e que mantêm seu controle sobre o conjunto da sociedade. Através da exploração de valores e ideias como pátria, nação, nacionalismo, civismo e patriotismo, cria-se uma unidade ideológica em torno do projeto social da classe dominante. Este é o sentido da máxima gramsciana "toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica" (GRAMSCI, 1991, p. 37), ou seja, de ensino-aprendizagem. É através da força do poder

revolucionário. O objetivo era instalar um governo paralelo que teria como missão estabelecer a ditadura do proletariado, inspirada nas idéias de Marx e Engels.

ideológico, que vai se incutir nas classes dominadas a sensação de que o projeto da classe dominante é também o seu e que ele as inclui na condição de parceiras e não de subalternas necessárias.

Por outro lado, Gramsci também refletiu em como uma classe dominada poderia se valer do ambiente escolar para, invertendo o processo histórico e exercendo o que ele denominou contra-hegemonia, tornar-se classe dirigente e assumir o controle do Estado. Para que isso aconteça, é necessário um descondicionamento ideológico, uma desalienação que só pode ser realizada pelos docentes, exercendo seu papel de intelectuais orgânicos e utilizando a Educação e a Escola como instrumental. Para ele, a função do professor (enquanto educador) e do ambiente escolar é criar cidadãos emancipados politicamente, dotados de consciências críticas, autodeterminados e cientes de sua identidade histórica. Em *Os intelectuais e a organização da cultura* ele escreve:

O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três ou quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas (GRAMSCI, 1982. p. 64).

Esta capacidade de não se restringir à observação crítica da estrutura social, mas oferecer também uma alternativa hegemônico-política é que torna a obra de Gramsci atual mesmo tanto tempo após a sua redação. Ele não se limitou a analisar o uso da escola como perpetuador das relações de dominação existentes na sociedade burguesa, mas enxergou também como as instituições educacionais e os demais organismos da sociedade civil poderiam contribuir para a construção de uma nova realidade social, mais justa e democrática. Por isso Gramsci se tornou referência teórica nos estudos sobre educação no Brasil e serviu de inspiração para Paulo Freire e para diversos pedagogos e especialistas educacionais, em especial a partir da redemocratização do país.

Já Louis Althusser³, desenvolveu estudos e reflexões sobre a Ideologia como prática política. Ao estabelecer conceitos como os dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), Althusser demonstrou como a Educação e as Escolas podem servir aos interesses do Estado capitalista e da classe social dominante. Se Gramsci foi pioneiro no sentido de

³ Nascido em 16 de outubro de 1918 e falecido em 22 de outubro de 1990, foi um filósofo francês de origem argelina, estruturalista e marxista.

entender que a força repressora do Estado não é suficiente para assegurar o controle do poder pela classe dominante, que há necessidade de consenso além da coerção, Althusser foi o primeiro a nomear, definir e identificar os AIE, distinguindo-os do Aparelho Repressivo do Estado (ARE).

Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas... (a ordem pela qual enunciamos não tem qualquer significado particular):

O AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas)

O AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares)

O AIE familiar

O AIE jurídico

O AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos)

O AIE sindical

O AIE da informação (imprensa, rádio, televisão) (ALTHUSSER, 1970, p. 43).

Althusser estabeleceu diferenças conceituais entre o ARE e os AIE, a fim de evitar que fossem confundidos: o primeiro (ARE) pertence ao domínio público, enquanto os últimos (AIE) se encontram na sua maioria sob a esfera privada; enquanto o aparelho repressivo de estado (ARE) baseia seu funcionamento primariamente na violência e apenas indiretamente na ideologia, os AIE atuam orientando-se pela ideologia em primeiro lugar, só recorrendo à violência no caso de transgressões ou desvios de conduta.

Ao analisar a história das relações sociais, Althusser entendeu que a Igreja era o aparelho ideológico principal na estrutura social do Antigo Regime, acumulando funções religiosas, culturais, escolares e de informação. O advento da Revolução Francesa e a elevação da burguesia como classe social dominante, com a conseqüente conquista do poder do Estado, trouxeram uma substituição da Igreja pela Escola como AIE preponderante, consagrando o aparelho ideológico escolar como o dominante na nova estrutura social.

O AIE escolar funciona como um porta-voz dos interesses da classe dominante, justificando e legitimando, através de sua ideologia, as diferenças sociais e a exploração capitalista. É dessa maneira, formando e condicionando os sujeitos desde a infância a aceitarem sua condição de explorados, que o aparelho ideológico escolar propaga e perpetua a ideologia de exclusão e desigualdade. Althusser (1970, p. 66-67) descreve a ação do AIE escolar, cujos operadores são os professores, e de sua “ação pedagógica” com as seguintes palavras:

Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro...

Ao analisar a forma como os AIE – em especial o escolar – auxiliam na manutenção da dominação burguesa da sociedade moderna, Althusser nos mostra também como eles podem servir para a criação de uma sociedade mais igualitária e mais justa. É preciso que os aparelhos ideológicos de Estado sirvam a uma ideologia da maioria, a uma busca da igualdade entre os homens e não somente a consolidação dos interesses burgueses. A Escola deve se posicionar ideologicamente em favor dos explorados, impedindo através da sua prática pedagógica a reprodução do ideário da classe dominante. Numa terminologia gramsciana, os professores devem agir como legítimos intelectuais orgânicos a favor das camadas subalternas.

Hegemonia e aparelhos ideológicos na ditadura civil-militar

Ao utilizar as idéias de Gramsci e Althusser para entender o papel da Educação e da Escola na consolidação do poder de um grupo dirigente, mais especificamente durante o período da ditadura civil-militar (1964-1985), é necessário que situemos o leitor no contexto sócio-político-econômico da época.

Em março de 1964, a jovem democracia constitucional brasileira, reinstalada em 1946 após a deposição de Getúlio Vargas, ainda não completara 18 anos. Mas a situação político-econômica era tão instável que ameaçava a sua chegada à idade adulta. A crise econômica era enorme, com altos índices inflacionários, redução da renda per capita e crescente desemprego. O clima de confronto político que desestabilizava a administração do presidente João Goulart chegara ao seu apogeu – utilizando uma análise gramsciana, o governo de Goulart atravessava uma crise hegemônica. Não dominando efetivamente o aparelho repressor, coercitivo do Estado, não conseguia exercer integralmente sua função de dominação, essencial a preservação do regime capitalista. Ao mesmo tempo, por não conseguir o consenso da sociedade civil para seu programa de governo, não executava a função de direção dos rumos do desenvolvimento brasileiro.

Espremido entre os objetivos das forças políticas de esquerda (partidos políticos e parlamentares nacionalistas, militares nacionalistas, com destaque para os sargentos e suboficiais, sindicatos, movimentos sociais, movimentos estudantis) que desejavam conquistas reais para as classes trabalhadoras e os interesses dos grupos de direita⁴ que aliados ao empresariado conservador clamavam por uma expansão capitalista, o governo Goulart pretendia uma política de mediação. Tentando agradar um pouco a cada um e não desagradar demais a ninguém, o presidente se equilibrava como um artista de circo na corda bamba, em busca de apoio para a realização da espinha dorsal de seu programa de governo, as Reformas de Base⁵, uma bandeira política de João Goulart e seu partido, o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).

A política que comandara o Brasil desde a Revolução de 1930 e da qual ele era o herdeiro, se encontrava exaurida, sem soluções que pudessem atender os interesses da burguesia industrial ou das classes trabalhadoras. Havia que se optar por um novo modelo de crescimento econômico e as posições contraditórias defendidas por direita e esquerda levaram a um impasse nesta escolha.

Os rumos do desenvolvimento precisavam ser definidos, ou em termos de uma revolução social e econômica pró-esquerda, ou em termos de uma orientação dos rumos da política e da economia de forma que eliminasse os obstáculos que se interpunham a sua inserção definitiva na esfera de controle do capital internacional (ROMANELLI, 2010, p.199).

Só que o presidente João Goulart não possuía uma base de apoio político suficientemente forte para aprovar seu programa de governo no Congresso Nacional. Após ver seu pedido de decretação de Estado de Sítio rejeitado pelo Congresso em outubro de 1963, com o apoio das bancadas conservadora e da esquerda, o presidente se isolou politicamente. A fim de recuperar o controle da situação política, Goulart moveu-se à esquerda e buscou o apoio das classes trabalhadoras e dos movimentos sociais, decidido a aumentar o ritmo das reformas de base. Com o comício da Central do Brasil, em 13 de março de 1964, que reuniu mais de 200 mil pessoas, iniciou uma série de manifestações públicas que deveriam mostrar a seriedade de suas propostas e angariar apoio para as

⁴ Partidos políticos como PSD e UDN, institutos como o IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) e o IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática, militares golpistas, a Igreja Católica Conservadora, organizações como o Movimento Anticomunista (MAC), Cruzada Libertadora Militar Democrática (CLMD), Organização Paranaense Anticomunista (OPAC), etc. (WASSERMAN, 2004, p. 36).

⁵ Reforma agrária, reforma urbana, reforma tributária, reforma eleitoral, reforma bancária, reforma do estatuto do capital estrangeiro e reforma universitária (REIS FILHO, 2001, p. 329-330).

reformas junto à opinião pública, que exerceria pressão sobre os políticos do Congresso Nacional para sua aprovação.

A resposta dos setores conservadores veio rápida, em menos de uma semana, em 19 de março, com a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, uma passeata organizada pela classe média paulistana, que reuniu 400 mil pessoas em São Paulo, a direita se contrapôs a tomada de posição de João Goulart. Uma parcela significativa da sociedade brasileira não apoiava as reformas propostas pelo presidente. Para esses setores, Goulart estava se aliando à esquerda comunista e revolucionária, fazendo vistas grossas à corrupção em seu governo e sendo conivente com a insubordinação nos quartéis. O impasse estava criado e um dos lados teria que desfazê-lo⁶. Claudia Wasserman (2004, p. 38) descreveu a situação da seguinte maneira:

Essas duas grandes manifestações públicas eram indício da polarização da sociedade brasileira em torno de dois projetos de desenvolvimento: aquele defendido por João Goulart, parcialmente apoiado pelas forças de esquerda, e que previa um capitalismo nacional popular e progressista, e outro, defendido por empresários e monopólios estrangeiros e secundado pelos militares, que previa a expansão capitalista, dentro da ótica de um processo de internacionalização.

Mesmo assim, no dia 1º de abril de 1964, quando as primeiras notícias sobre o golpe civil-militar começaram a circular pelas principais cidades brasileiras, não faltou quem achasse que eram brincadeiras de mau gosto alusivas ao dia da mentira. Mas era verdade, a revolta militar ocorrera, derrubando com ela o governo constitucional de João Goulart e a jovem democracia brasileira, que não viu chegar a sua maioridade. No seu lugar instalou-se uma ditadura civil-militar que, amparada pela Doutrina de Segurança Nacional (DSN), iria governar o país por 21 anos e deixar marcas profundas em toda a sociedade civil, inclusive no setor educacional.

A partir desse momento, um novo grupo passou a deter o controle do Estado brasileiro. E para que esse controle fosse completo, numa perspectiva gramsciana, era necessário que esse grupo, essa classe dirigente, fosse hegemônico. Que buscasse não só dominar, mas dirigir a sociedade que havia submetido. Que exercesse coerção e obtivesse o consenso, ou que numa terminologia própria de Althusser, detivesse o controle do Aparelho Repressor (coercitivo) e se utilizasse dos Aparelhos Ideológicos para conquistar

⁶ Na segunda semana de março de 1964, o governador de Pernambuco, Miguel Arraes avisou um amigo: "volto certo de que um golpe virá. De lá ou de cá, ainda não sei". E Leonel Brizola vivia repetindo: "Se não dermos o golpe, eles o darão contra nós" (GASPARI, 2002a, p.51).

o consenso. E lá se foi a ditadura civil-militar obter a hegemonia, buscando a mistura exata entre coerção e consenso. Mas os generais e seus auxiliares civis não eram bons cozinheiros ou não prestaram a devida atenção às receitas de Antonio Gramsci: o que se serviu à sociedade brasileira foi um cardápio com altas doses de coerção (a ponto de matar os comensais) e leves pitadas de consenso.

A exacerbação da repressão começou logo em seguida ao golpe, mostrando a face violenta e coercitiva do regime, como que numa ofensiva militar em busca da dominação da sociedade brasileira. Não se tratou de coerção latente, implícita, mas de coerção efetiva, absoluta, direta, que extrapolou os limites da sociedade política e invadiu a área da sociedade civil, ocupando a área do consenso e não se detendo nem diante da tortura e do assassinato, como afirma Jacob Gorender (1988, p. 59) em seu ensaio *Coerção e consenso na política*. Tomando como exemplo a repressão às liberdades políticas, no período da ditadura civil-militar (1964-1985), foram cassados 281 parlamentares e o Congresso Nacional foi fechado por duas vezes (GASPARI, 2002b, p. 227).

Este perfil antidemocrático e coercitivo da ditadura civil-militar logo atingiu o ensino. A fim de exercer um controle ideológico e político da Educação, a ditadura civil-militar tomou diversas medidas de força. Universidades foram invadidas e receberam intervenção militar (só a Universidade de Brasília, a UnB, foi invadida três vezes, em 1964, 1965 e 1968). Reitores e professores foram expulsos, demitidos ou aposentados compulsoriamente, com o objetivo oficial de afastar e punir portadores de idéias consideradas contrárias a ideologia do regime, mas que na verdade buscava atingir prioritariamente os marxistas e os esquerdistas. A identificação destes “adversários” do regime era feita através da colocação de agentes infiltrados nas salas de aula, em especial na área de Ciências Humanas. Estes agentes eram alunos simpáticos à ditadura civil-militar que identificavam e delatavam docentes que trabalhavam com programas e conteúdos considerados subversivos e alunos críticos do regime militar (GERMANO, 1990, p. 151).

Com a Lei Suplicy (Lei 4464/64), a ditadura colocou na ilegalidade a União Nacional de Estudantes (UNE) e as Uniões Estaduais de Estudantes (UEE), visando eliminar o foco de crítica social e política no meio estudantil e desarticular politicamente este segmento. Este conjunto de medidas coercitivas procurava eliminar ou ao menos desmobilizar todo e qualquer foco de resistência à dominação do governo no meio estudantil, em especial o universitário. Os educadores foram perseguidos de diversas maneiras: demissão, aposentadoria compulsória, perda da função pública, prisão, exílio e

até mesmo morte. A “faxina ideológica” executada pela ditadura não poupou ninguém, extrapolou os limites da esquerda e atingiu todos os espectros políticos do meio intelectual e acadêmico, liquidando com a elite pensante brasileira.

A ditadura civil-militar avançava na obtenção da hegemonia. A dominação era total, a coerção absoluta. Mas faltava aumentar o grau de consenso da sociedade. Não que ele fosse inexistente, afinal grande parte dos que poderiam fazer oposição ao regime havia sido silenciada ou intimidada.

Por mais que as torturas pudessem inibir as ações dos simpatizantes das organizações armadas e casos como o de Caio Prado contribuíssem para estabelecer um clima de conformismo nas universidades, a violência e o arbítrio de regime são insuficientes para explicar por que a ditadura se manteve de pé. Muito menos para compreender por que Médici conseguiu ser ao mesmo tempo o presidente menos criticado e o mais aplaudido. O silêncio e a tolerância que seu governo obteve foram maiores que aqueles que a coerção direta poderia assegurar (GASPARI, 2002b, p. 232).

Em sua busca pelo consenso dos grupos dominados, ou seja, pela aprovação da sociedade brasileira, a ditadura civil-militar utilizou a Educação para legitimar-se. E é dentro desta atuação reformista no setor educacional que podemos vislumbrar o planejamento estratégico na ação do governo. A ditadura civil-militar encontrara uma nova lei nacional de Educação ao assumir o poder em 1964, a Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), Lei nº 4024 de dezembro de 1961, promulgada após quase quinze anos de discussão no Congresso Nacional e que não se adequava a seus projetos na área educacional.

Os militares não revogaram a LDB assim que assumiram o poder em 1964, mas foram alterando-a progressivamente. A fim de adquirir *know-how* estrangeiro para as suas reformas educacionais, em especial na área universitária, o governo brasileiro, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), realizou a partir de 1964, diversos acordos com uma agência do governo norte-americano, a *United States Agency for International Development* (USAID). Estes acordos visavam adaptar aos padrões brasileiros o modelo universitário norte-americano e trouxeram diversos assessores técnicos da América do Norte, como Rudolph Atcon, para conhecer a nossa realidade acadêmica e propor medidas

de modernização. Estes acordos foram muito criticados na época de sua assinatura, tendo sido considerados contrários ao interesse nacional⁷.

Os acordos MEC-USAID deram à ditadura civil-militar a convicção de que era necessário reformar o sistema educacional para adequá-lo ao novo modelo de desenvolvimento que se implantava no país; ou seja, submeter a educação ao capital, utilizá-la como instrumento de obtenção de consenso para seu projeto hegemônico. Dentro de sua estratégia de consolidação da hegemonia, os militares editaram uma nova legislação para o setor educacional. Para promover a reforma do setor universitário em 1968, promulgaram a Lei 5.540, que trazia em sua concepção objetivos econômicos e políticos. Ao mesmo tempo em que pretendiam acelerar o processo de formação de técnicos de nível superior, atendendo às exigências do crescimento econômico que se pretendia para o país, buscavam destruir a capacidade do meio acadêmico de pensar criticamente a realidade brasileira e contestar a ideologia do regime dominante.

Após a reforma do ensino Superior, o governo civil-militar tratou de adequar o ensino de 1º e 2º graus (hoje Ensino Fundamental e Médio) a seu projeto de desenvolvimento econômico. Em 1971 com a lei 5.692, foram fixadas diretrizes que ao integrar o ensino profissionalizante ao ensino tradicional de 2º grau, transformavam-no num mero fornecedor de mão de obra técnica para a indústria. Ao mesmo tempo a terminalidade obrigatória do ensino de 2º grau produziria uma diminuição da procura por vagas no Ensino Superior, uma vez que muitos estudantes iriam, teoricamente, ocupar vagas no mercado de trabalho. Otaíza Romanelli (2010, p. 245) comentou a questão da seguinte maneira:

A profissionalização do nível médio, portanto, era vista como uma exigência que teria como resultado selecionar apenas os mais capazes para a Universidade, dar ocupação aos menos capazes e, ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos.

O governo militar também desenvolveu programas de ensino direcionados a acabar com o analfabetismo no Brasil e criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que era destinado a substituir o método Paulo Freire, considerado

⁷ “Os ministros que assinaram os acordos entre o Governo brasileiro e a Embaixada Norte-Americana no setor da educação tiveram a consciência exata de que estavam sancionando documentos contrários ao interesse nacional”. (ALVES, 1968, p. 23).

inadequado aos interesses educacionais do regime. A substituição se devia ao fato do modelo proposto por Freire alfabetizar discutindo questões políticas e associando a produção do conhecimento a elementos ligados a realidade social do aluno. Dessa forma, despertaria nos estudantes a consciência política e a capacidade de crítica, o que não interessava a ditadura civil-militar.

Outra estratégia encontrada pela ditadura civil-militar para utilizar a educação na consolidação de seu projeto hegemônico foi modificar o currículo escolar, com a inclusão ou exclusão de disciplinas, conforme sua adaptação aos ideais de um ensino que se pretendia ideologicamente alinhado com o governo. Disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) foram incluídas como obrigatórias nos ensinos de 1º e 2º graus (e até no Superior, onde recebeu o nome de Estudos de Problemas Brasileiros - EPB) a fim de incutir nos estudantes valores como patriotismo, civismo, respeito às autoridades, obediência e para ressaltar as qualidades do regime. No mesmo sentido excluiu-se a disciplina de Filosofia do currículo de 2º grau por sua capacidade potencial de despertar nos alunos a reflexão crítica e a consciência social, possibilidade que o regime queria evitar a todo custo.

O fato de planejar a estruturação do currículo escolar do ensino brasileiro de forma a sustentar ideologicamente sua permanência no poder demonstra uma estratégia de obtenção de consenso, o que é comprovado na prática pelo exame dos livros didáticos da época e dos manuais de auxílio pedagógico fornecidos aos docentes. O que levanta a questão da participação destes como agentes operadores do aparelho ideológico escolar e parceiros (in) voluntários da ditadura civil-militar na estratégia de obtenção do consenso.

A Educação Moral e Cívica e o consenso

Ao incluir disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil no currículo escolar da escola pública, a ditadura civil-militar utilizou a sala de aula para disseminar sua ideologia pelas gerações mais jovens de brasileiros. O que se pretendia era condicionar o pensamento e a ação dos estudantes aos ideais da Doutrina de Segurança Nacional, transformando-os em apoiadores e sustentadores do regime. Mas para que esse condicionamento fosse posto em prática não bastavam o projeto hegemônico do regime nem as estratégias desenvolvidas pelos especialistas em educação a serviço do

governo. Era necessária a participação dos docentes que seriam responsáveis por lecionar estas disciplinas. Em todo o Brasil professores foram selecionados e treinados para esta função específica. Materiais didáticos dos mais diversos foram produzidos para ajudá-los nesta tarefa. Os professores de EMC e OSPB foram agentes de campo da ditadura, mesmo que na maioria das vezes de forma passiva e inconsciente, na busca do consenso da sociedade brasileira.

Ao analisar a obra *Princípios de Educação Moral e Cívica*, do professor Amaral Fontoura (1970), um manual destinado aos professores da disciplina de EMC, é possível encontrar exemplos de como assuntos delicados como o da Segurança Nacional deviam ser apresentados aos alunos:

Toda nação que se preza possui uma filosofia, uma doutrina, um conjunto de princípios que lhe norteiam a existência. {...} em linguagem mais fácil, diremos que Segurança Nacional é o conjunto de princípios, doutrinas e realizações, no seio da comunidade nacional, que permita uma vida de trabalho, de ordem e de prosperidade, realizando a grandeza da Nação e o maior bem estar do povo (FONTOURA, 1970, p. 354-355).

Os professores tinham que trabalhar com conteúdos adaptados à versão oficial do regime, que explicavam o golpe militar como um movimento em nome dos valores democráticos e dos interesses do povo brasileiro. O objetivo era mostrar as Forças Armadas como as guardiãs da democracia e não como as violadoras que efetivamente haviam sido. No livro *Guia de Civismo*, da autoria de Paulo Silva de Araújo (1971, p. 75) e editado pelo MEC, encontramos a seguinte descrição do golpe civil-militar:

A 31 de março de 1964, em seguida a um verdadeiro caos nacional, jamais observado na história da República, uma revolução, antagônica ao extremismo esquerdista do Governo Federal, homologada pelo povo e conduzida pela maioria absoluta das Forças Armadas, derruba o presidente João Goulart.

Era fundamental ressaltar o papel das Forças Armadas e sua contribuição para a democracia e vinculá-las ao período de crescimento que o país atravessava durante o “milagre econômico”. A presença maciça dos militares em todos os setores da vida nacional deveria ser mostrada como o fator fundamental de garantia da estabilidade social. Na obra *Estudos de Moral e Civismo*, de autoria de Oswaldo Coutinho (1977, p. 177-178), desenvolvida para o ensino de 1º grau, é apresentado um painel extremamente favorável às Forças Armadas e sua atuação:

Mas, o que na realidade, tem contribuído, decisivamente, para a manutenção da Unidade Nacional são as nossas **Forças Armadas**, com sua presença e atuação,

em todos os episódios históricos e em todos os momentos e setores da vida do povo brasileiro. {...} as **Forças Armadas** realizam uma colaboração estreita com o elemento civil, em todos os casos, na educação, na indústria, no comércio, na lavoura, nos escritórios, na tecnologia, sempre visando à segurança nacional, ao progresso e ao desenvolvimento do país (grifos do autor).

Numa distorção da realidade que só interessava ao regime, até os exercícios dos livros didáticos eram produzidos de forma a justificar a presença maciça dos militares na vida nacional. Na mesma obra citada acima, é possível observar como isso era formulado nos livros didáticos:

A função das Forças Armadas:

- a) () restringe-se às atividades militares.
- b) (X) faz-se sentir em todos os setores de atividade do país.
- c) () É simplesmente educativa (COUTINHO, 1977, p. 183).

Como vemos, a alternativa “b” apresenta a resposta que os militares queriam implantar nas mentes dos estudantes: a de que as Forças Armadas na condução dos destinos do país era não só natural, como indispensável. Da mesma forma, se buscou disseminar a idéia de que vivíamos num ambiente de total democracia, apenas com características próprias, sem eleições diretas para cargos executivos e com militares por todos os lados. Não importava que os alunos aprendessem noções conflitantes de conceitos como democracia ou liberdade, nem que a realidade fosse distorcida nos livros didáticos. Afinal, o aparelho era ideológico, não educacional. O importante era convencer as pessoas de que vivíamos uma realidade democrática. Amaral Fontoura (1970, p. 370-371) justificava dessa maneira a não realização de eleições diretas para presidente da República:

Quanto à autoridade suprema, o Presidente da República, pode ser escolhido por duas formas: ou o povo escolhe, diretamente, o Presidente, ou o povo escolhe seus representantes, os quais formam um colégio eleitoral, e este, por sua vez, escolhe o Presidente da República. {...} Discutem muitos se não é mais democrático o sistema de eleição direta do presidente pelo povo. A resposta é sim e não. Se o povo estiver realmente conscientizado da vida política nacional, compreendendo a enorme importância da escolha do Presidente para os destinos da nacionalidade, a resposta é sim. Mas se o povo ainda não possuir suficiente amadurecimento político, poderá tornar-se presa fácil dos demagogos, dos piores candidatos e ainda, desgraça maior, poderia deixar-se enganar pelos extremistas, que desejassem atingir o supremo poder na Democracia, exatamente para acabar com a Democracia e entregar o país a regimes estrangeiros, incompatíveis com a índole, o espírito e o coração de nosso povo.

Mesmo as restrições aos direitos políticos e civis e outras atitudes arbitrárias eram apresentadas como situações transitórias que não alteravam o caráter democrático do regime. Nada mais eram do que obstáculos na trajetória do país rumo a um regime de total democracia. É interessante observar como Amaral Fontoura (1970, p. 374) explicava essa contradição aparente:

As agitações e motins que surgiram na França, nos Estados Unidos, na Checoslováquia, inclusive no Brasil, levaram o Estado a aumentar o seu poder defensivo, restringindo, em consequência, as liberdades. A democracia se encontrava diante de terrível dilema: ou conservava as liberdades no mesmo grau, e os extremistas, valendo-se de tais liberdades, tomariam o poder e liquidariam com o Regime Democrático, ou então teria que controlar aquelas liberdades, e fortalecer o Poder Executivo porque, por essência e por definição, o Poder Executivo é o único Poder armado, mantendo sob seu controle as Forças Armadas, e o único, portanto, capacitado a enfrentar os inimigos da Democracia. O drama era este: ou restringir as franquias do sistema democrático ou permitir a própria destruição da Democracia. {...} Surgiu, então, essa terceira fase, que aí está, que ainda não tem nome especial, e que a falta de outro melhor, designaremos com o nome de *Democracia controlada*. Naturalmente na medida em que passar a fase perigosa que o mundo atualmente atravessa, as restrições deverão diminuir.

Os conteúdos das disciplinas de EMC e OSPB eram trabalhados de forma a criar uma imagem democrática e bem sucedida do governo, incutindo nas crianças e nos jovens conceitos e valores que favorecessem sua adesão ao ideário da ditadura civil-militar, no âmbito do aparelho ideológico escolar. Isso demonstra a intensidade da atuação do regime, nos mais diversos setores da sociedade civil, na aplicação da estratégia de obtenção do consenso e legitimação de seu projeto hegemônico.

Considerações finais

Este artigo buscou em seu desenvolvimento analisar, fundamentando-se nas teorias de Gramsci (1982) e Althusser (1970), a questão da utilização da Educação e da Escola como aparelhos ideológicos de Estado, na consolidação do projeto hegemônico de poder da ditadura civil-militar que governou o Brasil de 1964 a 1985. Através do estudo dos conceitos elaborados por Gramsci e Althusser em suas obras e da análise histórica do período em questão, com ênfase nos aspectos coercitivos e consensuais referentes à Educação, se reconstituiu o *modus operandi* da ditadura na esfera educacional, em sua estratégia de dominar e dirigir a sociedade brasileira.

Apesar do caráter predominantemente coercitivo do regime, que era inerente a sua característica política repressiva e autoritária, confirmou-se uma estratégia de busca de consenso, que abrangeu todos os setores da sociedade. As instituições escolares desempenharam um papel fundamental nessa estratégia, ao servirem de aparelhos ideológicos que disseminavam os conceitos e os valores que os dirigentes do regime civil-militar queriam que fossem assimilados pelos estudantes. Para o governo era fundamental englobar a esfera educacional em seu projeto de desenvolvimento econômico e para atingir este objetivo, um planejamento de longo prazo foi formulado. Em sua execução o regime não poupou estratégias nem mecanismos, utilizando professores, pedagogos e burocratas do Ministério da Educação.

Comprovada a existência de uma estratégia educacional dentro do projeto de consolidação do poder desenvolvido pela ditadura civil-militar, que englobou professores, ensino e escola na sua execução, resta analisar a sua eficácia como mecanismo de sustentação política e ideológica do governo e o saldo deste período histórico para a Educação no Brasil.

O êxito na divulgação das qualidades do governo civil-militar está entre as razões que fizeram o regime, mesmo com seu perfil autoritário e repressor, obter a aprovação de uma parcela significativa da população brasileira e se manter no poder por mais de duas décadas. A idéia de que o Brasil, graças ao governo dos generais, encontrara a estabilidade política necessária para atingir o desenvolvimento econômico foi aceita pela maioria da sociedade, como pretendia o regime. Em sua estratégia de obtenção do consenso da sociedade brasileira, a ditadura utilizou de forma efetiva a Escola como veículo para disseminar sua proposta ideológica. Ao mesmo tempo, o rígido controle social exercido sobre a esfera educacional impediu que o setor se transformasse em foco de manifestações contrárias ao regime.

Por outro lado, a Educação brasileira não obteve grandes benefícios de sua associação com a ditadura civil-militar. O papel social que ela deveria cumprir foi deixado de lado devido ao atrelamento das políticas educacionais ao projeto de desenvolvimento econômico da ditadura. A reforma universitária de 1968 não produziu o aumento de vagas na Universidade Pública, o que contribuiu para o exponencial aumento das universidades privadas no país e diminuiu ainda mais as possibilidades de acesso à educação das camadas populares.

Em relação às mudanças no 1º e 2º graus realizadas pela Lei 5.692 em 1971 e que introduziram a obrigatoriedade da terminalidade (profissionalização) no Ensino Médio,

pode-se afirmar que não surtiram os efeitos desejados. Além de não formarem os técnicos de nível médio com a qualificação exigida pelo mercado de trabalho, elas contribuíram para diminuir o nível de Ensino da escola pública no que se referia à formação geral de 2º grau. Mesmo iniciativas desvinculadas da formação regular da escola pública, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), não alcançaram as expectativas. O programa foi descontinuado no final da década de 70, sob denúncias de corrupção e sem conseguir erradicar o analfabetismo no Brasil.

Concluindo, a estratégia educacional da ditadura civil-militar foi bem sucedida em relação ao objetivo que se propôs a alcançar, que era a consolidação do grupo dirigente no poder. A ditadura não conseguiu atingir resultados expressivos em relação à melhoria da qualidade de ensino da escola pública ou a transformação de alunos em cidadãos críticos e participativos – mas esses nunca foram seus objetivos. Para a ditadura civil-militar a Educação nunca passou de um mecanismo para obter a hegemonia, não foi mais que um mero aparelho ideológico de Estado.

COERCION AND CONSENSUS IN THE COUNTRY OF GENERALS: THE EDUCATION SERVICE OF A POWER PROJECT

Abstract: This article aims to study, based on the ideas of Antonio Gramsci and Louis Althusser, the use of the School of Education and as ideological apparatus of state and a mechanism for obtaining consensus within a control strategy hegemonic. The historical period chosen for this analysis is the civil-military dictatorship that ruled Brazil from 1964 to 1985. The analysis takes place in a practical way by examining textbooks and manuals of Moral and Civic Education, produced and used in the study period. The objective of this work is to understand the historical period and examine how education, the school and the teachers served to consolidate the hegemonic project of civil-military dictatorship.

Keywords: History; Civil-military dictatorship; Hegemony; Ideological apparatuses

Referências

Fontes primárias

ARAÚJO, Paulo Silva de. Guia de Civismo. Brasília: DAE-MEC. 1971.

COUTINHO, Oswaldo. Estudos de Moral e Civismo. São Paulo: Editora do Brasil S/A. 1977.

FONTOURA, Amaral. Princípios de Educação Moral e Cívica. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora. 1971.

Fontes secundárias

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de; WEIS, Luiz. Carro zero e pau de arara: o cotidiano da oposição de classe média ao regime militar. In: SCHWARCZ, Lília Moritz. História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea. Vol. 4. Coordenador geral da coleção: Fernando A. Novais/ Organizadora do volume: Lília Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras. 1998.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos ideológicos de Estado. 3ª ed. Lisboa: Editorial Presença. Lisboa. 1970.

ALVES, Márcio Moreira. O BE-A-BÁ dos MEC-USAID. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

CORSETTI, Berenice; CUNHA, Janaína Dias; MANSAN, Jaime Valim. BARRA 68: a UNB e a repressão à educação superior pública durante a primeira fase da ditadura civil-militar brasileira (1964-1968). In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos; PADRÓS, Enrique Serra (orgs.). Conflitos periféricos no século XX: Cinema e História. Porto Alegre: Armazém Digital, 2007, p. 173-199.

DOMINGOS, Charles Sidarta Machado; KOCH, Adolar. Não estica que arreventa: uma análise das tensões político-econômico-sociais no governo João Goulart (1961-1964) a partir do documentário Jango. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos; PADRÓS, Enrique Serra (orgs.). Conflitos periféricos no século XX: Cinema e História. Porto Alegre: Armazém Digital, 2007, p. 147-172.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (orgs.). O Brasil Republicano: o tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GASPARI, Elio. A Ditadura Envergonhada. São Paulo: Companhia das Letras, 2002a.

——— A Ditadura Escancarada. São Paulo: Companhia das Letras, 2002b.

GERMANO, José Willington. Estado Militar e educação no Brasil. (1964-1985). Campinas: UNICAMP, 1990.

GOMES, Ângela de Castro. A política brasileira em busca da modernidade: na fronteira entre o público e o privado. In: SCHWARCZ, Lília Moritz. História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea. Vol. 4. Coordenador geral da coleção:

Fernando A. Novais/ Organizadora do volume: Lilia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras. 1998.

GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura, 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1982.

——— Cartas do cárcere. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1987.

——— Concepção dialética da história. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GORENDER, Jacob. Coerção e consenso na política. Estudos Avançados. São Paulo: IEA-USP, 1988.

MONASTA, Atílio. Antonio Gramsci/Atílio Monasta; tradução: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010.

REIS FILHO, Daniel Aarão. O colapso do colapso do populismo ou a propósito de uma herança maldita. In: FERREIRA, Jorge (org.). O populismo e sua história: debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 319-377.

ROMANELLI, Otaíza. História da Educação no Brasil: (1930/1973), Petrópolis: Vozes, 2010.

STACCONE, Giuseppe. GRAMSCI 100 ANOS - Revolução e Política. 1ª ed. Petrópolis: Editora Vozes. 1991.

WASSERMAN, Claudia. O Império da Segurança Nacional: o golpe militar de 1964 no Brasil. In: WASSERMAN, Claudia; GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos. Ditaduras Militares na América Latina. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

SOBRE OS AUTORES

Ricardo Keenan Gelb é especialista em Educação e Contemporaneidade pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense.

Charles Sidarta Machado Domingos é doutorando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.

Recebido em 29/02/2014

Aceito em 02/06/2014