

# Formação humana e repressão militar: sutilezas e crueldades no exercício do poder

Vandeí Pinto da Silva

**Como citar:** SILVA, V. P. D. Formação humana e repressão militar: sutilezas e crueldades no exercício do poder. *In*: VIEIRA, R. D. L. (org.). **Ecos da ditadura na sociedade brasileira (1964-2014)**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p.83-97. DOI: <https://doi.org/10.36311/2014.978-85-7983-573-5.p83-97>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# FORMAÇÃO HUMANA E REPRESSÃO MILITAR: SUTILEZAS E CRUEZAS NO EXERCÍCIO DO PODER

*Vandei Pinto da Silva*

“[...] as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazem as circunstâncias.” (MARX; ENGELS, 1989, p. 36).

## INTRODUÇÃO

O presente artigo se insere no contexto das atividades e reflexões realizadas em âmbito nacional por ocasião dos 50 anos do Golpe Militar ocorrido no Brasil. No ano de 2014 foram organizados eventos, constituídas Comissões da Verdade, realizados depoimentos, debates e manifestações com vistas a reavivar a memória acerca dos tristes feitos do Regime Militar e a exaltar os atos de resistência, sistematicamente reprimidos e negados pela história oficial.

O objetivo é discutir interferências da ditadura militar brasileira no processo de formação da consciência. Tomamos como pressuposto que a conduta ética dos indivíduos se constitui mediante contextos determinados. A maioria dos indivíduos baliza sua ação em conformidade com

a ideologia dominante, que busca internalizar nos indivíduos ditos tais como: “a corda sempre arrebenta do lado mais fraco”, “manda quem pode, obedece quem tem juízo”.

A chancela oficial para o exercício da arbitrariedade no âmbito dos três poderes constituidores da república brasileira disseminou a insegurança, o medo e o terror, ao passo anestesiou consciências de modo a naturalizar o mal. Mas na história humana sempre há espaços para a resistência. Ela se manifesta quando da perspectiva biológica a perpetuação da espécie humana se vê ameaçada, o direito à vida é negado. Manifesta-se, também, quando, da perspectiva ideológica, o livre pensamento é cerceado e os direitos humanos negligenciados.

A metodologia adotada segue dois referenciais básicos: o resgate de memória pessoal, no qual predominará o uso da primeira pessoa do singular, e a análise de elementos da história da educação brasileira e dos determinantes da formação da consciência em tempos de exercício arbitrário do poder.

Quanto ao resgate da memória, na primeira parte do texto, partimos de memória relativa à experiência escolar vivida no período do regime militar, na qual a ênfase era a profissionalização e a formação moral e cívica, destinadas, respectivamente, ao preparo para o mercado de trabalho industrial e comercial e à formação ideológica requerida pelo sistema militar.

Em seguida tratamos da expansão do ensino e do processo de humanização, ainda inconclusos. Naquele contexto, na formação escolar oficial não havia espaço para reflexões de natureza filosófica, sociológica e histórica críticas. O máximo que se tolerava era a erudição diletante, privilégio das classes dominantes. Ao povo era reservada formação técnica elementar para exercício do trabalho em atividades semiespecializadas. Contudo, formas de resistência e contestação emergiram.

Na última parte, destacamos elementos constitutivos da formação da consciência. Advogamos que para além da formação escolar a consciência se forma na práxis, nas experiências advindas do campo da arte, especialmente a música, e de diferentes tipos de organizações sociais tais como os grupos de jovens católicos inspirados na Teologia da Libertação, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e a militância partidária e sindi-

cal. As condições precárias de vida mobilizavam a organização popular e o cerceamento do livre pensamento sensibilizava à percepção de mensagens de resistência e contestação, ainda que cifradas, apontando perspectivas de outro mundo possível.

Por fim, em que pese a pretensão militar de instituir pensamento único via mecanismos ideológicos e repressivos, concluímos que a formação da consciência transcende a tais imposições na medida em que a consciência se forma na práxis.

### DE MEMÓRIAS ESPARSAS À RESIGNIFICAÇÃO DOS FATOS

Em 1978, quando cursava o segundo ano do secundário, o dia 31 de março ainda era uma data comemorativa, um feriado escolar dedicado a celebrar o suposto feito da então chamada “Revolução de 1964”. A presença dos estudantes era obrigatória nessa “data comemorativa” e a ausência punida com suspensão.

Eu mesmo fora vítima de suspensão. Em dia chuvoso a perua kombi atolou e o grupo daqueles “estudantes do sítio” chegou atrasado à comemoração cívica. Atraso nenhum era justificável, ainda que naquele caso, o fato tivesse sido testemunhado pelo servente da escola. Conformar-se à arbitrariedade do poder constituído fazia parte da lição.

Cumprir frisar que o separatismo campo e cidade, naquele contexto, se apresentava com forte discriminação dos “estudantes do sítio”. A discriminação dos lavradores compunha a proposta governamental de induzir a migração rural com vistas ao fortalecimento do comércio e da indústria. À dimensão ideológica de estigmatizar o “jacu do sítio” se soma a intervenção direta do governo na desvalorização da produção agrícola: não havia financiamentos e nem garantia de preço mínimo.

Por outro lado, a cidade prometia conforto: energia elétrica, água encanada, rede de esgoto, fogão a gás, TV, asfalto, etc. O lavrador, com suas mãos calejadas e a pele queimada pelo sol, sintetizava um tipo de trabalho com baixo *status* social. O próprio diretor do ginásio onde estudava certa feita esculachou toda a classe em virtude de alguns estudantes que fizeram baderna: “Vocês querem estudar ou pegar no cabo da enxada?” A

roça era o espaço a ser evitado. Nele só devia permanecer gente atrasada. Não importava a real situação de vida nas cidades, tudo parecia melhor que a zona rural. De fato, o povo do sítio sabia o que era tomar banho com 20 litros de água, estudar com lamparina de querosene queimando as sobancelhas. Mal sabiam os cidadãos de então e os futuros, que o conforto resultante do progresso em pouco tempo se esvaíria com o inchaço das cidades: a água da torneira seria imprópria ao consumo, o esgoto correria a céu aberto, as moradias se converteriam em favelas.

As datas cívicas sempre foram muito *utilizadas* nas escolas durante a repressão. Os rituais de comemoração são por demais conhecidos. Sob a Bandeira Brasileira hasteada cantava-se o Hino Nacional. A postura “escola firme”, os olhos fixos no horizonte e o silêncio deviam representar que à frente havia um ideal comum a ser seguido e nada podia obstaculizá-lo. Mas havia dissensos: olhares cabisbaixos, ouvidos moucos e risos marotos a simbolizar mentes distantes daqueles corpos aparentemente disciplinados. Declamavam-se textos, realizavam-se performances, cantos ufanistas. A formalidade sempre prezou a aparência, a exterioridade e superficialidade. Tais rituais são propícios a um tipo de formação moral e cívica. Exaltam o disciplinamento de mentes e corpos e fazem a doutrinação ideológica sustentadora do regime militar.

Refletir sobre os desdobramentos do Golpe Militar ocorrido no Brasil em 31 de março de 1964, sob a perspectiva da formação humana requer, também, discutir os impactos deste regime na formação escolarizada, no currículo e na autonomia dos professores.

Lembro-me bem do livro de Educação Moral e Cívica com a bandeira do Brasil na capa e na contracapa o Hino Nacional Brasileiro. A página da ficha catalográfica trazia a assinatura do General Presidente da República que chancelava a obra como apropriada à moral e aos bons costumes. “Imprima-se”.

No seu interior o livro ostentava com abundância fotos e feitos das autoridades governamentais. Fundação de Brasília, expansão da indústria automobilística, urbanização e construção de rodovias.

O amor à pátria se confundia com a reverência ao “Estado repressor” e seus generais de plantão. As riquezas e as belezas naturais do Brasil, a

cortesias do brasileiro, sua cultura e o futebol eram apropriados em função da manutenção do regime: “Quem não vive para servir ao Brasil, não serve para viver no Brasil”. “Ame-o ou deixe-o”. “Esse é um país que vai pra frente”, são lemas alardeados país afora.

O patriotismo enviesado ao culto ao “Estado repressor” trás consequências aos nossos dias. Penso ser importante resgatar o conceito de Pátria, compreendida como a valorização do chão brasileiro, da cultura nacional, o respeito às suas tradições, seus modos de celebração da vida e lazer. Mas isso não se desenvolve com Lei de Segurança Nacional, que de fato não propicia segurança ao povo, pois esta é conivente com o desmatamento da Amazônia, não suprime favelas, não realiza reforma agrária e nem investe na qualidade da escola pública básica.

Nos dias de hoje, com maior propriedade, podemos avaliar que os militares ostentaram feitos do progresso muito aquém das possibilidades dadas naquele contexto. A propaganda transmitia a imagem de um país que se desenvolvia de modo esplêndido. Os dissensos eram censurados. Era preciso alardear a “educação para todos” e os investimentos na indústria nacional e ocultar a cumplicidade com os latifundiários, as arbitrariedades em relação aos direitos humanos e os acordos MEC/USAID no campo da educação. Em verdade, o povo servia para ser usado como massa de manobra. A valorização da produção popular e da escola do povo e o respeito às diferenças inexistiam de fato.

### **EXPANSÃO DO ENSINO E HUMANIZAÇÃO: UM PROJETO INCONCLUSO**

A educação foi um dos setores mais explorados pela propaganda do regime militar. O período da repressão coincide com a necessidade de criação de escolas para o povo.

No Brasil, o descaso com a formação do povo sempre foi gritante. Com isso, chegou-se ao final do século XX, com baixíssimo percentual de brasileiros que cursaram o ensino médio entre 15 e 17 anos. Para a maioria deles o ensino médio representa a última etapa da sua vida escolar. Segundo dados oficiais contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), na parte I, Bases Legais, na década de 1990, a oferta de ensino médio na idade própria se reduz a 25% da população e

destes, tão somente 13% matricula-se no ensino superior. A taxa estimada de concluintes no ensino superior não supera os 7% (BRASIL, 1999, p. 24). Onde estão os feitos dos militares?

A avaliação dos dados do Censo da Educação Superior de 2010 indica dificuldades para se alcançar a meta de 30% de brasileiros formados em ensino superior, conforme proposta do Plano Nacional de Educação, enquanto não houver expansão e melhoria da qualidade da oferta de ensino médio, atualmente na casa dos 50% a 60% dos jovens. No caso da Educação Básica, em que pese a sua propalada universalização, as avaliações indicam altos índices de analfabetos funcionais.

O fato de até meados do século XX, o ensino, em todos os níveis, se restringir às camadas privilegiadas da população brasileira condiciona a diretriz da escola secundária, que naquele contexto, predominantemente se desmembrava no Clássico e no Científico. O Clássico objetivava a formação humanística, daí a abundante carga horária de disciplinas como literatura, história da arte, latim e filosofia. O Científico se destinava à formação no campo das ciências exatas e biológicas. Em ambos os casos, a meta era a boa qualidade do ensino e a erudição dos filhos das classes privilegiadas que frequentavam esses cursos.

Nas décadas de 1960 e 1970, em plena vigência do regime militar, se fez necessária a expansão da oferta de escolaridade elementar para as camadas populares. A ênfase da formação devia ser a profissionalização. A meta era preparar as massas expulsas da zona rural para atuarem na indústria e no comércio que se apresentavam promissores ao desenvolvimento do país. Nesse contexto, a diretriz econômica do desenvolvimentismo, somada à perspectiva militarista do pensamento único expurgou de vez a filosofia e a sociologia dos currículos oficiais do ensino secundário. O ensino de história converte-se em estudos sociais. Há carência de professores habilitados. São criadas as licenciaturas curtas (Lei 5692/71).

Os cursos técnicos profissionalizantes frequentados pelas camadas populares não habilitavam para a continuidade dos estudos no ensino superior. A Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) redimensionou a diretriz profissionalizante do ensino secundário e atribuiu aos cursos técnicos o *status* de curso secundário. Mas na prática a desigualdade persistiu, pois as escolas

técnicas continuaram a oferecer seus cursos às classes populares e as escolas tradicionalmente conhecidas como de ensino propedêutico a preparar a burguesia para o ingresso no ensino superior. A formação universitária continuou sendo privilégio da classe dominante.

A abertura democrática, na década de 1980, possibilitou o retorno da filosofia e da sociologia à parte diversificada da *grade* curricular do segundo grau, na condição de disciplinas opcionais.

Destacamos que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, em vigor, foi suprimida a expressão *Ensino de 2º Grau*, que deu lugar à expressão *Ensino Médio*. Com isso, em vez de três graus de ensino, a educação escolar brasileira passou a ser dividida em apenas dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. É importante ressaltar essa mudança porque com ela o ensino médio passou a figurar como a etapa final da Educação Básica, portanto, parte da formação exigida a todo brasileiro, fato que se coaduna com a diretriz constitucional (Art. 208) da progressiva obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio. (BRASIL, 1988).

Quanto aos objetivos principais do ensino médio, a LDB (BRASIL, 1996), no Art. 35, prescreve:

- I) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV) a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A dimensão humana da formação do aluno encontra-se explicitada no item III do Art. 35 da lei. Cumpre ressaltar que a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico são metas específicas da filosofia e da sociologia, mesmo que não se restrinjam a elas. Ainda conforme a citada lei, o ensino médio deverá ter no mínimo três anos. Desde que atenda à formação geral básica do estudante, o ensino médio po-

derá introduzi-lo no exercício de profissões técnicas, princípio este que busca resguardar o estudante da profissionalização unilateral e precoce.

Especificamente em relação à filosofia e à sociologia, no Art. 36, Parágrafo 1º, Inc. III, a LDB determina que “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre [...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários para o exercício da cidadania.”

A regulamentação da LDB através da Resolução da Câmara de Educação Básica nº 3/1998 (BRASIL, 1999, p. 101-107), que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), no Art. 3º, ressalta a necessidade de coerência com princípios estéticos, políticos e éticos, na formação do estudante. No Artigo 10, esta resolução determina que a base nacional comum dos currículos do ensino deverá contemplar as três áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Contudo, a resolução é omissa a respeito da obrigatoriedade da filosofia e da sociologia na matriz curricular, admitindo para tais conteúdos um *tratamento interdisciplinar e contextualizado*.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) propõem um currículo baseado na formação de competências básicas e não no acúmulo de informação e preconizam a formação integral do estudante de ensino médio. “Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.” (BRASIL, 1999, 16).

O conjunto das leis da educação formulado no período que se segue à abertura democrática, representa a ambiguidade entre às pressões populares por educação pública, gratuita e democrática de boa qualidade e o interesse neoliberal de privatizar o ensino, ostentar índices mais promissores de oferta de vagas e atingir patamares de avaliação quantitativos compatíveis com as exigências dos órgãos estrangeiros financiadores da educação no país.

As leis da educação e os programas curriculares incorporam em seu discurso elementos do discurso contido no projeto de LDB construído pelo movimento popular organizado, o qual fora rechaçado pelo projeto de LDB do governo apresentado pelo então senador Darcy Ribeiro. Os objetivos de formar cidadãos críticos, participativos e autônomos se misturam com o projeto de formar cidadãos adaptados às leis de mercado. O investimento para a expansão da educação se mistura à privatização do ensino. Assim, se a meta “II) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;” prevalecer em relação à meta “III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;”, ambas previstas na LDB, persistirá a situação descrita por Marx, ao tratar do trabalho alienado, quando chama atenção para a expropriação do humano nele contida.

Chega-se à conclusão de que o homem (o trabalhador) só se sente livremente activo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano animal. (MARX, 1993, p. 162).

A concepção de cidadania burguesa que requer a adaptação dos estudantes a modalidades de trabalho alienado não condiz com a formação para a autonomia e a crítica. Assim, cumprirá à filosofia e à sociologia inserir conceitos que favoreçam a formação geral dos alunos, nos âmbitos da reflexão sobre a ética, a estética e a cidadania e, por conseguinte, contribuir para a superação dos determinantes histórico-sociais desumanizadores e a elevação das possibilidades genuinamente humanas e transformadoras.

Embora imprescindíveis, os conhecimentos filosóficos e sociológicos, por si mesmos, não podem ser os únicos responsáveis para o alcance da *cidadania plena*. O desenvolvimento da visão abrangente do mundo depende também do conjunto dos conhecimentos das demais disciplinas da Educação Básica. Seria um equívoco conceber a filosofia e a sociologia como um *verniz de humanidade* na formação utilitarista predominante-

mente oferecida aos alunos e requerer delas a resolução de todos os problemas relacionados à formação unilateral do indivíduo.

Em suma, os documentos oficiais da educação ressaltam a importância da filosofia e da sociologia na formação do jovem. Suas contribuições são tidas como essenciais para que os alunos tenham uma formação humana integral. Mas, apesar desses documentos exaltarem a importância da filosofia e da sociologia, contraditoriamente, facultam o citado tratamento *interdisciplinar e contextualizado*. Com isso admitem que seu conteúdo possa ser contemplado por outras disciplinas e *ministrado* por profissionais sem licenciatura na área. Os desafios para a formação humanística e autônoma do estudante permanecem mesmo após a modificação de LDB, ocorrida em 2008, que passou a incluir as disciplinas de filosofia e de sociologia como obrigatórias no ensino médio, pois se verifica a tendência, em diferentes sistemas de ensino, de ingerência sobre a autonomia dos professores na elaboração de suas propostas.

#### **DA PRODUÇÃO DA CONSCIÊNCIA: PERSPECTIVAS AO EXERCÍCIO DO PODER DEMOCRÁTICO**

Uma pergunta que se faz é por que apesar das tentativas de controle ideológico exercido principalmente pela propaganda oficial do estado, pela escola e pela religião e do controle repressivo exercido pela polícia, o exército e a Lei de Segurança Nacional, as manifestações de resistência não foram caladas na vigência do Regime Militar brasileiro. Uma resposta plausível talvez esteja no fato de o processo de formação da consciência extrapolar aos limites institucionais, inclusive, os da educação escolarizada.

No caso da escola, evidencia-se que ela carrega as potencialidades e os limites de uma instituição oficial. Ao mesmo tempo em que favorece aos estudantes formação humana e acesso ao conhecimento científico, ainda que na sua versão escolarizada, a escola responde aos interesses da sociedade em que se situa, integrando (adaptando, se lê na LDB 9394/96) os estudantes ao modelo de sociedade predominante, no caso a sociedade capitalista.

Os idealistas consideram a consciência como algo dado *a priori*, ou determinado pela formação intelectual, unilateralmente. Os filósofos da práxis se opuseram a isto insistindo que “Não é a consciência que

determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência.” (p. 21), advogando que história se faz na atividade real e concreta. Como síntese, afirmam o que trouxemos como epígrafe deste texto: “[...] as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazem as circunstâncias.” (MARX; ENGELS, 1989, p. 36).

Para Gramsci (2004), o pensar e o agir, as concepções de vida e de mundo se constroem em contextos determinados e neles se dão as escolhas de modo a aproximar filosofia e política. Daí sua teoria de que todos os homens são capazes de pensar e, portanto, são de fato *filósofos*. A filosofia não fica restrita aos intelectuais, estudiosos e adeptos da ciência filosófica. O filosofar pertence a todos os homens. Como o autor busca mostrar, há uma filosofia espontânea e peculiar a todos os homens. A representação de que todos possuem a capacidade de filosofar está contida na linguagem (noções e conceitos determinados), no senso comum e bom senso e na religião popular (sistema de crenças, superstições e opiniões).

Semelhantemente, Sánchez Vázquez, em sua obra *Filosofia da práxis*, entende que “[...] a práxis ocupa o lugar central da filosofia que se concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação.” (2007, p. 28). Na base da filosofia da práxis encontra-se, pois, o princípio expresso na XI tese de Marx sobre Feuerbach: “Os filósofos só *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; do que se trata, *porém*, é de *transformá-lo*.” (MARX; ENGELS, 1989, p. 97, grifos no original; a expressão porém foi acrescentada por Engels). Concordamos com os intérpretes e tradutores que enfatizam o “porém” acrescentado por Engels. Com isso, reconhecemos a importância da interpretação do mundo, mas indicamos que não se deve parar aí, é preciso dar o passo seguinte.

Para Sánchez Vázquez (2007, p. 33), o vínculo direto e imediato que a consciência comum pretende estabelecer com a produtividade pode obscurecer sua análise das coisas.

O homem comum e corrente considera-se a si mesmo como verdadeiro homem prático; é ele quem vive e atua praticamente. Dentro de seu mundo, as coisas não apenas são e existem *em si*, como também são e existem, sobretudo, pela sua significação prática, enquanto satisfazem necessidades imediatas de sua vida cotidiana.

Pode ocorrer de a consciência comum pensar atos práticos, mas não realizar a práxis, que supõe reflexão teórica crítica. Como se dá de fato a formação da consciência senão na práxis capaz de integrar ação e pensamento, as ideias e as experiências vividas?

Na academia a tendência é a de supervalorizar a emancipação intelectual. A emancipação política, a emancipação social e a emancipação humana viriam por acréscimo. A LDB em vigor também enfatizou “o desenvolvimento da autonomia intelectual” (BRASIL, 1996, Art. 35, Inc. III). A filosofia da práxis passou ao largo das discussões filosóficas no Brasil, onde predominou a leitura e a análise estrutural de textos e o estudo da história da filosofia como erudição.

Em grande medida, é ainda válida a crítica expressa na XI tese sobre Feuerbach “Os filósofos só *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras: do que se trata é de *transformá-lo*.” (p. 97).

Certamente, são vários os fatores que permitiram aos indivíduos superarem as imposições militares, a interpretar o mundo sem a estreiteza daqueles que nada enxergam além do seu próprio interesse. Para tanto, contribuiu a sensibilidade estética: as músicas de protesto (Chico, Caetano e Gil), o teatro (do Oprimido), o cinema. A linguagem musical demonstrou grande capacidade de formação da consciência e de mobilização em regiões onde o acesso ao teatro e ao cinema era raro. Talvez a contribuição da estética tenha sido maior que a da escola na formação da consciência *para si*.

Por outro lado, foi importante a inserção dos indivíduos em movimentos sociais organizados, na militância política e a própria origem de classe, dando o sentido da pertença ao coletivo, da solidariedade e do sentimento de justiça social, tão em refluxo na contemporaneidade. A participação em Comunidades de Base ou Eclesiais de Base fundamentadas na Teologia da Libertação também exerceu papel significativo. Enfim, cada um poderia listar suas experiências vividas, sem as quais a compreensão do mundo não superaria a consciência *em si*.

Há eu se notar que a doutrinação, o fundamentalismo religioso ou político se esvaem quando os indivíduos são postos ante os dilemas cruciais da sua existência. Quando são colocados ante as necessidades e valores reais da vida: o trabalho, a dignidade, a justiça, a liberdade, a amizade e o amor.

Como destacou Gramsci os indivíduos sempre são instados a elaborar sua concepção de mundo e a fazer escolhas. Assim, em diferentes situações e graus os indivíduos são colocados na condição de exercer algum tipo de poder.

O Estado sempre utilizou o poder repressivo (os rapazes do sexo masculino são obrigados ao alistamento militar) e o poder ideológico. Os militares o fizeram sem escrúpulos, mas não deixaram de apresentar seus feitos.

Como bem ressalta Foucault em *Microfísica do poder*:

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que ele seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. (1986, p. 8).

Os militares também buscaram utilizar a crise política da época. Ao tomarem um país subdesenvolvido e sem investimento em educação popular, qualquer coisa que fizessem devia parecer um esplendor. Como já mencionado anteriormente, o ideário de escola elementar para o povo só vingou com a entrada do país na indústria.

De fato, o poder tem suas bases de sustentação. Tem poder que os que têm a posse do capital (latifundiários, banqueiros, industriais, por exemplo), os que dominam o poder judiciário, o poder legislativo, o poder executivo e, também, os que possuem conhecimentos e os que se organizam. Os militares desconsideraram as duas últimas bases no exercício do poder, abusaram da força.

O exercício do poder, contudo, é sempre problemático. Seja ele por delegação de voto, por eleição direta ou por indicação. O poder sempre pode *subir à cabeça*. Daí o entendimento de que a democracia deva então ser entendida como permanente construção. É preciso atenção à participação popular e paciência histórica. Há muita mudança de lugar de classe e traição a princípios.

Enfim, se nada há de positivo advindo da ditadura militar brasileira, o mesmo não se pode dizer da organização popular no período, pois

nas contradições do movimento histórico muitas transformações foram gestadas. Consideramos que a oportunidade de rememorar a história como sujeito ativo contribui para ressignificar os fatos e opor-se a versão oficial da pretendida Revolução (PRADO JÚNIOR, 2000). De fato, deve predominar o entendimento de que o Golpe de 64 foi um grave impedimento à construção democrática brasileira. Tais memórias significam que não se deve *baixar a guarda*. As forças democráticas devem se organizar para que resquícios da ditadura não mais se manifestem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil – 1988*. 2. ed. São Paulo: Ed. Jalovi, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. *Suplemento Especial do Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 28 set. 1971.

\_\_\_\_\_. Lei 7044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei n.º 5692, referente à profissionalização do ensino de 2º grau. In: \_\_\_\_\_. *Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Federal)*. São Paulo: SE, CENP, 1982. v. IX.

\_\_\_\_\_. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Suplemento do Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Parte I. Bases Legais. Brasília, DF, 1999.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 4 de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 ago. 2006. Seção 1, p. 15.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 6. ed. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Grall, 1986.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1993.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PRADO JÚNIOR, Caio. A revolução brasileira. In: PRADO JÚNIOR, Caio; FERNANDES, Florestan. *Clássicos sobre a revolução brasileira*. São Paulo: Expressão Popular, 2000. p. 25-53.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociais – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.