

---

## DITADURA E EDUCAÇÃO: CONEXÕES A SEREM RESSIGNIFICADAS

Solon Eduardo Annes Viola<sup>1</sup>  
Paulo Peixoto de Albuquerque<sup>2</sup>

### Resumo

As quatro últimas décadas do século XX marcaram de forma definitiva o processo educacional brasileiro. Nelas romperam-se os espaços da democracia nacional e uma ditadura militar estruturada sobre os princípios da doutrina nacional estadunidense transformou a sociedade brasileira através da imposição do medo e do discurso da liberdade do mercado. Nos diversos sistemas educativos, o Estado autoritário suprimiu as experiências nacionais de criação de universidades voltadas para a pesquisa enquanto impunha currículos utilitários orientados para a negação da cidadania e a justificativas vazias de justificar a repressão e o discurso antidemocrático. O processo que levou á redemocratização foi composto pela decomposição do crescimento econômico a reorganização da sociedade civil e a participação dos movimentos sociais. No campo da educação surgiram novas alternativas que vão da recuperação de experiências da educação popular a novas atividades de pesquisa. Este texto recupera os pressupostos dos direitos humanos como pilares para a constituição de um

---

<sup>1</sup> Doutor em História, professor de sociologia da educação na Universidade do Vale do Rio dos Unisinos, Professor do PPG de Ciências Sociais da Unisinos, membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Endereço: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Centro de Ciências Humanas, Área de Conhecimento e Aplicação de Sociologia, Ciência Política e Antropol. Av. Unisinos, 950 São João Batista. 93022-000 - Sao Leopoldo, RS - Brasil Endereço Eletrônico: [solonv@unisinos.br](mailto:solonv@unisinos.br).

<sup>2</sup> Doutor em Ciências Sociais, professor da Universidade pública que tem o conceito de direitos humanos como elementos chaves de sua práxis pedagógica. Endereço: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Departamento de Estudos Básicos. Rua Paulo Gama s/n Centro 90046-900 - Porto Alegre, RS – Brasil. Endereço Eletrônico: [albuquerque.paulo@gmail.com](mailto:albuquerque.paulo@gmail.com)

processo educativo voltado para a emancipação dos educandos e dos educadores em diálogo com a sociedade.

**Palavras-chave:** Pedagogia do Medo; Direitos Humanos; Educação Emancipatória

---

“Quando penso no futuro, não esqueço meu passado”

(Paulinho da Viola, 1972)

## 1 A LÓGICA DO POSSÍVEL

Sempre que tratavam da vida política da América Latina, os cientistas sociais e os historiadores se referiam a este continente como um lugar que produz frutas tropicais e golpes de Estado. Este conceito folclórico, típico da cultura dominante, se desfez a partir da segunda metade do século XX, quando os golpes de Estado perderam sua aparente inocência e representavam o triunfo da geopolítica da Guerra Fria que, naquele período, orientavam as relações entre os dois modelos societários em disputa pela hegemonia mundial.

Os golpes de Estado que cobriram a América de Santo Domingo ao Chile ao longo das décadas de 1960 e 1970, estavam inseridos em projetos internacionais previamente planejados com fases de execução cronometradas, atores definidos e inimigos a serem combatidos sem limites políticos e economia de custos. Mesmo que pudessem representar desgaste político para o discurso oficial dos direitos humanos e o modelo de democracia ocidental e o modo estadunidense de viver.

O primeiro de abril de 1964 também seguiu o receituário da doutrina da Segurança Nacional. Talvez os arroubos dos militares mineiros não estivessem na Ordem do Dia dos que comandavam a sublevação que rompeu a normalidade democrática, mas, quando as unidades mineiras, comandadas por Mourão Filho em primeiro de abril de 1964, se colocaram em movimento, a 7ª frota já navegava próxima ao litoral do Recife, em águas territoriais brasileiras. Situação similar ocorreu em setembro de 1973 quando a armada estadunidense comandava exercício conjunto das marinhas latino-americanas no Pacífico, uma semana antes do Golpe que depôs o presidente Salvador Allende dando início a um período de terror do Estado que destruiu aquela que era considerada a mais estável democracia da América do Sul.

A inocência, se alguma vez tivesse existido, chegaria a um ponto de não retorno. A Guerra Fria se constituiu no limite do permitido para qualquer tipo de ingenuidade para os setores sociais que pensavam em alternativas para modelos emancipados e autônomos nestes territórios do sul da América. A então recente experiência da Revolução Cubana (1959), intensificara as preocupações dos teóricos da geopolítica estadunidense já de si mesma inquieta com a Guerra da Coréia e a expansão dos conflitos armados no sudoeste da Ásia e das Guerras Anticoloniais do território africano.

A possibilidade de experiências autônomas no sul da América despertava tensões amazônicas no Departamento de Estado e na diplomacia estadunidense exigindo iniciativas que não seriam contidas por falta de recursos econômicos e bélicos e nem mesmo sob o risco de desmanchar as promessas da democracia perfeita, dos direitos humanos com seus sonhos de liberdade de mercado e dos benefícios das tecnologias ultramodernas.

As promessas faziam parte de um pacote completo. Não escondiam – e sequer se preocupavam em esconder – os crimes contra a humanidade que traziam em seu bojo. A democracia anunciada exigia a supressão das mazelas bárbaras de suas congêneres. A civilização, vinda do norte, exigia a supressão imediata da corrupção e da subversão dos bárbaros que ainda se imaginavam emancipados e soberanos.

Em meados do século XX, o modelo de capitalismo de livre mercado já não podia mais suportar alternativas locais de desenvolvimento. Seu poder era mensurado por resultados, e embora o apelo à democracia e à liberdade fossem moedas de manipulação corrente, não haveria receio de romper as normas vigentes. Afinal, os poderosos precisam garantir sua eficiência mesmo que, para tanto, precisem ser temidos (WALLERSTEIN, 2002, p.95).

Não só o desenvolvimento de base nacional, mesmo que feito em moldes capitalistas e com a forte presença do Estado na economia, precisava ser evitado. As experiências de participação social de setores historicamente deixados de lado e as iniciativas de educação para todos, deveriam ser contidas de modo que não alcançassem as reivindicações que propunham ou se transformassem em direitos a serem reconhecidos pelo Estado.

O golpe militar impedia a conquista de direitos sociais e continha a formação de diferentes níveis de consciências locais e que o diálogo, entre os diferentes saberes da população, não se substanciasse em uma cultura voltada para a emancipação dos oprimidos.

O golpe de Estado de 1964 e a ditadura, que a ele se seguiu, imaginavam que as demandas por reconhecimento e de igualdade social que a sociedade brasileira vinha construindo a partir de um processo de auto-reconhecimento, poderiam constituir uma consciência não ingênua que precisavam ter fim.

Quando enfim os militares se instalaram no poder, as comemorações e o entusiasmo cívico dos setores beneficiados ultrapassaram os limites da embaixada dos Estados Unidos. As elites brasileiras – tanto a empresarial urbana como a latifundiária, saudaram as iniciativas que anunciavam o fim das reformas pretendidas pelo governo deposto. A herança histórica, de uma sociedade fundada em privilégios, sentiu-se triunfante ao ponto de reduzir gradativamente, os movimentos por direitos, às catacumbas.

Ao conter a breve experiência democrática – 1945/1964 – o golpe repõe a cultura do autoritarismo retomando a história de uma sociedade fundada no privilégio mais do que no direito e na justiça social. A “invenção da democracia” brasileira ameaçara de tal modo os privilégios das elites que a perda do discurso dos direitos humanos representaria um prejuízo pequeno se comparado aos crimes cometidos contra a humanidade e a dimensão de medo que a sociedade brasileira precisaria suportar.

A partir dos governos militares, o Estado passou a fornecer a infraestrutura para o crescimento industrial feito com aporte internacional de grandes empresas, especialmente estadunidenses e europeias enquanto desestruturava os movimentos sociais – fechando sindicatos, proibindo o funcionamento de entidades estudantis, perseguindo organizações camponesas, censurando os meios de comunicação. Para completar sua veia autoritária cria um simulacro de democracia partidária, com um bipartidarismo comprometido com o regime, enquanto cassava os mandatos de políticos que ousassem romper os limites impostos pelos Atos Institucionais. A ditadura sonegaria os direitos civis e políticos corrompendo o livre exercício do pensamento para poder suprimir os direitos sociais e econômicos

O anúncio simbólico da coerção social e do terrorismo de Estado, como prática política, foi feita ainda no primeiro dia do golpe com o incêndio da sede da União Nacional dos Estudantes – UNE –. A partir de então se estabeleceu uma luta total do Estado (por isto o regime é totalitário) contra o inimigo interno que, segundo os teóricos da Doutrina de Segurança Nacional<sup>3</sup>, está em todos os lugares e em todas as atividades individuais e sociais.

---

<sup>3</sup> Sobre a Doutrina de Segurança Nacional veja-se a obra de Joseph Comblin.

Tudo passa a ser político, da música e do teatro ao cinema e as artes plásticas. Dos livros às salas de aula, das pesquisas às ações extensionistas. Tudo é suspeito, tudo é ameaça e pode oferecer riscos ao sistema, desde a barba desgrenhada dos estudantes ao padre vermelho, das ligas camponesas ao sindicalismo. Da conversa de bar às manifestações de rua, tudo poderia colocar o regime em crise.

Tamanha paranoia é compreendida por Chomsky (2002) como uma justificativa para o comportamento totalitário e a ameaça comunista é uma tecnicidade criada para a difusão do medo. Impõem silêncios, fortalecem preconceitos e enquanto semeiam ventos de tempestades, uma poderosa máquina publicitária inventa milagres acompanhados de ameaçadoras juras de amor. A partir de então, a violência autoritária “em nombre de combate contra el comunismo, entonces, ya no conoce limites, ni legales ni morales. La ‘lucha antissubversiva’, levada a cabo la maioria de las veces contra civiles, es una guerra de exterminio” (ROQUIÉ, 2011, p.166).

Assim, enquanto se anuncia que aquele que não for capaz de amar deve abandonar o país, canta-se que é preciso ir para frente e que noventa milhões estão em ação como se camisas verde e amarela fossem a pátria em forma de jogo. Ao mesmo tempo o Estado militar rompe a constituição, aniquilando a lei, como a tortura se transforma em prática de investigação - e difusão do medo - feita em múltiplos lugares do Estado - como quartéis e Departamento Estadual de Ordem Política e Social (DEOPS), que se apresenta, paradoxalmente, como em espaços oficiais-clandestinos. O medo que despolitiza a cidadania não só provoca uma sensação de que as ações políticas são negativas e ameaçadoras, mas que a participação pode ser o caminho da catástrofe pessoal e coletiva; daí a dificuldade das gerações seguintes de construir saídas para o sofrimento. (ROQUIÉ, 2011).

Nos sistemas de ensino, a cultura repressiva rompe a autonomia das universidades com a nomeação de interventores leais ao novo modelo de Estado enquanto nas escolas, os conteúdos de sociologia e filosofia são substituídos pelas inefáveis propagandas de moral e civismo e a docilidade programada da organização social e política brasileira.

No entanto, muito antes do que pensavam os novos senhores, a sociedade anunciava que permanecia viva, em movimento e disposta a recriar espaços de organização e acumular forças capazes de restabelecer os conflitos pela liberdade e superar os limites impostos para impedir a participação da cidadania e a reinvenção permanente de direitos. Ação cotidiana

para aqueles que vivem em uma sociedade desigual, sem privilégios econômicos e submetidos a todas as formas de preconceito cultural e social.

O retrospecto histórico realizado até esta altura do texto tem uma intencionalidade: evidenciar que muito mais do que formas de comunicação social da ditadura; aquele abril de 64 não provocou apenas uma mudança de registro (de forma e conteúdo): os governos militares impuseram uma nova forma de compreender o conhecimento.

## 2 O GOLPE EM SI

O que realmente importava era conter a participação dos setores sociais que começavam a reinventar a vida política e a aproximar a história nacional da participação democrática. A elite nacional, em sua grande maioria, estaria satisfeita enquanto tivesse à disposição, recursos para investimentos, o funcionamento livre do mercado e a contenção dos movimentos sociais<sup>4</sup> que até o primeiro de abril de 1964, agitavam-se em busca da cidadania e da qualidade de vida que imaginavam estar ao seu alcance. O golpe conseguira travar o crescente processo de participação e de invenção democrática. A partir de então se tornava urgente conter, cotidianamente, as práticas culturais e educativas que possibilitavam a população sonhar com condições de vida mais digna.

As promessas de direitos humanos, anunciadas durante a pregação golpista, logo seria esquecida. Já nos primeiros atos institucionais alterava-se a vida política nacional com a ampliação do aparelho coercitivo do Estado. Criava-se uma nova engenharia política baseada no combate aos movimentos sociais, na supressão dos antigos partidos e criando duas disciplinadas agremiações organizadas desde o Estado, e com funções previamente definidas, nos papéis de apoiadores incondicionais e de opositores bem comportados.

Mudado o arcabouço político partidário, contida a participação da sociedade civil, seria preciso construir redes de publicidade e formas de divulgação do medo. Para isto foram criadas redes nacionais de comunicação, especialmente as eletrônicas, que tratavam de divulgar as maravilhas do novo sistema, sonegando todo tipo de informação contrário ao regime enquanto deixavam claro o intenso e radical combate aos dissidentes.

---

<sup>4</sup> Os movimentos sociais são a forma encontrada pelas sociedades organizadas de manifestar seus interesses e suas propostas para o Estado. Em uma democracia cabe ao estado transformar as reivindicações dos movimentos sociais em políticas públicas. Em uma ditadura, ao contrário toda a manifestação que surge da sociedade é um risco seguido de proibições.

No caso específico dos direitos humanos, gradativamente, ocorreria uma virada ideológica passando de promessas não realizadas de igualdade e recusas explícitas de liberdade a uma nova posição historicamente não esperada, de passarem a ser alvo de campanhas governamentais de se colocarem em defesa dos inimigos do regime<sup>5</sup>. O governo militar não temia riscos e não tinha limites para a efetivação de suas políticas coercitivas. Talvez por saber que teria o apoio das elites enquanto fosse capaz de manter a economia em crescimento e de conter os movimentos sociais e suas reivindicativas.

Entretanto, os mecanismos de coerção, por mais que tenham contido as manifestações dos movimentos sociais, manipulado, fragmentado e distorcido os espaços de participação social e controlado as ações dos meios de comunicação, não tiveram a capacidade de reduzir todo um exercício de cidadania e democracia construída na vida política nacional do período anterior. Fatores que evidenciam que a compreensão da democracia se constitui através dos embates entre os diferentes setores da sociedade na qual se reproduz o que se poderia chamar de uma “alfabetização da cidadania”. Assim, como nas práticas sociais e políticas também nos diferentes projetos estatais de educação e nos diferentes sistemas de ensino não existe inocência ou gratuidade.

A partir de então, a ética da denúncia passou a ser premiada enquanto o currículo assumiu uma dimensão utilitária e a lógica da comunicação social invadiu as práticas pedagógicas como se, através delas, fosse possível construir um tipo de relação entre educador e educando, na qual a interação entre aquele que propõe conhecimentos (o emissor) e aquele a quem o conhecimento é dirigido (receptor) se reduzisse à leitura do mundo feita pelos que detinham o poder.

O primeiro impacto desta nova lógica pedagógica evidencia-se na comunicação e/ou no modo como as mídias assumem seu lugar de ferramentas poderosas no desenvolvimento de uma lógica social que desarticulou conhecimentos políticos, tácitos e explícitos, que atuavam no sentido do fortalecimento de uma cidadania para todos.

A partir daquele abril de 1964, quando soltaram os demônios (KRISCHKE, 2013), o Estado brasileiro passou a impor uma nova lógica educativa na qual quem produz/reproduz conhecimentos não se fundamenta em atitudes, ideias e tipos de comportamentos

---

<sup>5</sup> A partir das prisões políticas se tornou cotidiano nos diferentes tipos de mídia, especialmente a mídia eletrônica, acusar os movimentos de direitos humanos - que denunciavam os crimes contra a humanidade cometidos pelo regime - de defensores de subversivos e terroristas. Ainda hoje é comum encontrarmos denúncias análogas feitas nos rádios nas TVs e mesmo em jornais de grande circulação e em algumas revistas semanais, acusando os movimentos de direitos humanos de “defensores de bandidos”.

fundamentados no sistema de valores acordados coletivamente. Ao contrário, só passaram a contar os interesses e as ordens emanadas desde cima. Mudaram-se valores, dissolveram-se fronteiras e desenraizaram-se as coisas, as gentes e as ideias, gestando com isso, transformações sociais das quais emergem formas negativas de participação e de recusa da cidadania. Entre elas, a prática do silenciamento, que sensibiliza para o amedrontamento, a recusa da dúvida e o abandono da autonomia do pensamento próprio da res-pública. No campo da educação, esta política resultou em pedagogia avessa à memória e pré-disposta ao esquecimento.

Nesse sentido, através da implantação de uma pedagogia do medo, a educação deixa de ser somente um dispositivo técnico organizador de um sistema de conhecimentos que precisa ser repassado – e recriado - como herança aos mais jovens, transformando-se também, em um aparelho ideológico, um lugar que passa a impedir a construção de sujeitos sociais enquanto projeta a formação de atores da economia de mercado. Um modelo pedagógico que institui práticas intervencionistas que eliminam a possibilidade de o sistema de ensino produzir educandos capazes de se reconhecer como sujeitos de direitos, ou como é comum nos manuais da educação, se reconheçam como indivíduos aptos a exercer a cidadania.

Deste período em diante, a educação brasileira foi submetida a um rígido controle que desarticulou as iniciativas de educação popular, impôs intervenções nas Universidades e elaborou listas com cassações de educadores e de estudantes. Aos primeiros, foram destinados o exílio, aos segundos, a obediência. Para os demais, não cobertos pela instituição escolar, sobram os enfrentamentos, as ruas e o calabouço com suas torturas e desaparecimentos.

No entanto, para que a sociedade perdesse definitivamente a possibilidade de pensar em mudanças se instaura um mecanismo perverso: a delação para evitar ou reduzir no interior da academia aqueles que faziam crítica. Foi a partir deste mecanismo que pessoas se beneficiaram das práticas de delação para constituir prosperas carreiras acadêmicas<sup>6</sup>. Muitas delas feitas por professores e funcionários em razão de divergências teóricas, contra colegas<sup>7</sup> ou mesmo em razão de questões de ordem pessoal ou objetivos de ascensão na carreira.

Pedagogia na perspectiva do trabalho são estratégias utilizadas pelo professor em relação ao seu objeto de conhecimento e no processo de trabalho (cotidiano da sala de aula ou

---

<sup>6</sup> Entre as heranças deste período, os sistemas de ensino ainda mantem a expressão “grade” curricular na qual os conteúdos que os professores devem transmitir a seus alunos ainda se encontram, previamente definidos.

<sup>7</sup> Para as cassações veja-se, entre outros: Luiz Hildebrando Pereira da Silva (2004), Maria Conceição D’Incao (2004), Jaime Valim Mansan (2014) Maria Nazaré Zenaide *et al.* (2014).

não) para obter um resultado de sentido (cultura/socialização/instrução) percebe-se que as propostas pedagógicas inovadoras vindas das décadas anteriores e mesmo do início dos anos 1960, seriam substituídas pelas velhas práticas de transmissão do conhecimento e o ato educativo voltaria a ter como fundamento a “reprodução”, a "instrução".

Nesse sentido, a Pedagogia, como ação reflexiva que implica em uma consideração ativa, a partir de práticas reais capazes de provocar mudança naquele que apreende, mesmo na atualidade, é considerada apenas nas suas dimensões metodológicas para a manutenção da ordem social.

Ainda agora, a aceitação, a adaptação, ou até mesmo a rejeição de pressupostos lógicos alheios à realidade das pessoas e da comunidade, continua a ocorrer, nos vários níveis de escolarização, nas quais se mantêm práticas de humilhação e intimidação dos educandos. Nesta situação, a pedagogia: o processo de aprendizagem intencional onde o indivíduo adquire através de experiências, conhecimentos, hábitos elementos para o diálogo, a liberdade e o reconhecimento do outro como um ser de direitos representavam ameaças ao regime<sup>8</sup>.

Pela vontade e a ilusão dos detentores do poder, tal ameaça deveria ser banida definitivamente não só das práticas educativas, mas até mesmo dos embates políticos pelo controle do Estado<sup>9</sup>.

É importante destacar estes elementos porque nos dão “a chave de leitura” que permite compreender que a educação, no período da ditadura, jamais foi pensada como processo aberto, plural que tem por tarefa construir o futuro, na medida em que apreende com os erros do passado. Desta maneira as propostas educativas visavam impedir que os sujeitos, pelo uso da linguagem, fossem capazes de assumir uma posição autônoma e - através de argumentos - construir o seu modo próprio de viver, como é inerente à democracia e à cidadania emancipada que se reconhece como proprietária de direitos.

Nesse sentido, propor a crítica nos Espaços Educativos, formais ou não, passou a ser um campo de disputa fundamental que colocava, frente a frente, aqueles que defendiam

<sup>8</sup> No início do ano de 2015, as ruas brasileiras puderam acompanhar estranhas manifestações “passadistas”. Nelas, entre muitas “preciosidades” podiam-se ler cartazes que voltavam necrofilamente, a anunciar a, desde muito tempo, comemorada “morte do marxismo” enquanto pregavam, xenofobicamente, a urgência de, novamente, expulsar o pensamento freireano. Relembre-se que, entre tantos professores que foram expurgados, Paulo Freire foi preso, logo após o golpe, e posteriormente exilado. Seus livros foram proibidos e lê-los era considerado crime contra a Segurança Nacional.

<sup>9</sup> Mesmo que as formas usadas pareçam anedóticas nas caminhadas pelas ruas do Brasil nos meses de março e abril de 2015 alguns dos caminhantes portavam cartazes suplicantes sugerindo um novo exílio, agora não para Paulo Freire, mas para seu pensamento. Aproveitavam, também para anunciar a morte de Marx e do marxismo.

privilégios sociais e políticos, e por esta razão apoiavam o golpe militar, e aqueles que permaneciam, em razão de suas convicções democráticas e cidadãos assumiam posições críticas ao autoritarismo. Para os últimos, o que estava em jogo era a própria dimensão da educação como um lugar voltado para a valorização do conhecimento a produção de sentidos e a formulação de planos de intervenção social e o reconhecimento de que os seres humanos se constituem como iguais e diferentes.

Torna-se importante salientar as conexões existentes entre: **ditadura – poder - educação**, na medida em que pode estar no controle dos diferentes instrumentos pedagógicos a possibilidade dos indivíduos terem acesso ao conhecimento e através dele se constituírem como sujeitos sociais capazes de redefinir o fenômeno do poder, assim como também, propor uma reordenação das relações de força na esfera econômica, cultural e política.

O controle da política de educação sinalizou o bloqueio de um processo de experimentação social que derivava das transformações de uma sociedade profundamente modificada pela participação de segmentos sociais que até então, estavam marginalizadas da sociedade e que, pouco a pouco, começavam a ser encorpadas em razão das ações de múltiplos atores sociais que construíam de participação que poderiam romper os privilégios históricos dos setores dominantes. Entre eles podem-se destacar os Centros de Cultura organizados pela União Nacional de Estudantes.

Se em educação não existe inocência ou ingenuidade é indispensável reconhecer que o poder dos espaços educativos passa a ser fundamental para compreender como a ditadura, ao intervir na educação, ressignifica o que se entende por exercício da cidadania, ou de como é possível estabelecer um currículo, que na medida em que é construído por um Estado autoritário, que a negue.

No caso específico das ditaduras latino-americanas, das décadas de 1960/1980, os modelos adotados visavam a uma cidadania da docilidade - lembremos sempre as reformas universitárias promovidas sob a égide ideológica e técnica da USAID. No ensino fundamental e médio, é preciso não esquecer o estéril ensino de Moral e Cívica e de Organização Social e Política de cada um dos países da região - e do medo produzido pelas invasões das universidades, a cassação de professores e cientistas e amplas legislações que visavam proibir a circulação de diferentes correntes de pensamento e, especialmente, a manifestação dos movimentos estudantis. Estes foram reprimidos através da violência e do terror do Estado.

O controle político dos movimentos estudantis e a censura às práticas pedagógicas universitárias demonstram que o Estado militar compreendia que as ações educativas compõem o lócus específico que permite a materialização de diferentes tipos de ação coletiva que por se objetivar, de modo diferente das formas convencionais e organizativas do ato de produzir, pode romper com modos arbitrários de pensar. Tal ocorre na medida em que a educação quando voltada para a emancipação permite estabelecer outros tipos de relações - especialmente de relações de saberes - e outras formas de tomada de decisão e execução das ações.

Por isso, as primeiras iniciativas de discutir a educação em direitos humanos foram construídas ao longo das lutas pela redemocratização quando os princípios dos direitos humanos assumiam um novo lugar tanto nos debates internacionais<sup>10</sup> como nos movimentos internos de combate à tortura, pelo fim da censura, pela anistia, em defesa de uma constituinte soberana e pelas eleições diretas. Se nos anos 1960, havia sido bandeira colonizadora a serviço do chamado livre mercado e das intervenções militares na América Latina e Extremo Oriente, nas duas últimas décadas do século XX, assumiam um discurso emancipatório em defesa da vida e das liberdades democráticas.

No Brasil do golpe militar, com a destruição da sociedade civil, os únicos lugares não subordinados a presença militar foram as Igrejas cristãs. Foi delas que partiram as primeiras iniciativas de congregar pessoas em defesa da vida dos perseguidos pelos regimes ditatoriais da América Latina, especialmente nas Comissões de Justiça e Paz (CJP). A estas Comissões coube denunciar os crimes contra a humanidade, cometidos pelos aparelhos de repressão política, tanto aos governantes quanto a população e a comunidade internacional. Ainda neste período, na Comissão de Justiça e Paz de São Paulo (CJP/SP) surgiu a proposta de criação de uma Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (RBEDH).

---

<sup>10</sup> Desde 1948, ano da Declaração Universal dos Direitos Humanos até meados dos anos 1960, o tema dos Direitos Humanos era hegemonizado pelas campanhas publicitárias que os colocavam como esteio das liberdades do mercado e dos benefícios prometidos pelo “modo” de vida estadunidense. As intervenções armadas nas Guerras da Coreia e do Vietnã bem como o apoio as violentas ditaduras da América Latina fizeram com que os movimentos emancipatórios assumissem, gradativamente, a busca por direitos. Foi assim nas manifestações estudantis quando os acadêmicos franceses anunciavam, nos muros da Sorbonne, que sonhavam com o impossível; que os estudantes dos Estados Unidos diziam não a Guerra do Vietnã e os negros marchavam sobre Washington exigindo direitos civis. Na América do Sul, os movimentos eram expressamente contra as ditaduras militares.

A Rede antecipava a redemocratização através de uma proposta de educação baseada nos princípios dos direitos humanos como uma garantia para o “nunca mais”<sup>11</sup>. Ao longo da transição “lenta e gradual”, enquanto a educação do Estado preservava sua dimensão tecnicista, e deixava de lado temas como cidadania e participação, e abandonava – como se fosse possível – as questões sociais e políticas, a RBEDH recuperava temas esquecidos desde a segunda metade dos anos 1960. Assim caminhava na contramão dos ventos que na época, compreendiam a “reprodução” não como uma crítica ou uma suspeita. Ao contrario ela “era admitida explicitamente, sendo considerada como ordem das coisas” (CHARLOT, 2009, p.31). Uma ordem que construía sua didática ainda na dimensão da educação bancária (FREIRE, 1979).

Ainda em plena ditadura, mas já no período de “abertura lenta e gradual”, os educadores brasileiros começavam a reencontrar o direito de pensar em uma pedagogia do diálogo, reviam possibilidades de recuperar as experiências de educação popular, percebiam que o ato de educar vai além da formação de profissionais úteis e disciplinados para o mercado de trabalho. Nos encontros da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos<sup>12</sup>, o pressuposto teórico fundamental era reafirmar que “educar é garantir que cada educando e cada educanda se reconheça como um ser de direitos”.

Por certo, a RBEDH não desconhecia as dificuldades que seu projeto carregava. Além de ser declaradamente contrária às práticas arbitrárias do poder político e dos projetos educacionais da época, a proposta da Rede iria enfrentar uma prática educativa baseada em uma pedagogia centrada no professor e em uma didática voltada para a transmissão do conhecimento. Ainda nesta segunda década do século XXI, esta questão permanece atual.

As escolas e mesmo as universidades não superaram de todo as práticas do silenciamento e do disciplinamento dos seus educandos, e, às vezes, de seus professores. Como exigir, ainda agora que escolas e professores construam uma pedagogia de direitos humanos se, talvez, elas próprias desconheçam o significado destes direitos. Duas questões podem ser propostas como fundamentais: A primeira delas: como se aprofundar uma metodologia para a educação em direitos humanos, em uma sociedade que os desconhecem; a

---

<sup>11</sup> “Brasil Nunca Mais” é o título de um livro organizado pela Comissão de Justiça e Paz de São Paulo e editado pela Editora Vozes (1985). Seu conteúdo trata das perseguições, dos processos contra os presos políticos, das torturas e dos torturadores denunciados à justiça militar. O título do livro se transformou em mote dos movimentos em defesa da democracia.

<sup>12</sup> Ainda na primeira metade dos anos 1980, a Rede realizou diferentes atividades educativas a partir dos princípios dos direitos humanos. Foram realizados cursos, encontros e seminários em várias capitais brasileiras reunindo professor@s e participantes de movimentos sociais de diferentes cidades.

segunda: de quais direitos humanos estamos falando, ou seja, os direitos humanos – na sua polissemia – são compreendidos aqui como possibilidade de produzir a autonomia dos educandos e da sociedade na qual vivem.

Estas dificuldades estão relacionadas a outras duas: a primeira como enfrentar uma cultura política, historicamente, baseada nos privilégios das elites históricas que foram amplamente fortalecidas durante o período da ditadura militar. A segunda como enfrentar um preconceito, divulgado através dos meios de comunicação, e que procuraram produzir imaginário popular que os militantes dos direitos humanos somente serviam para, naquele período histórico, defender subversivos e terroristas.

Destaque-se que esta prática continuada de um jornalismo que não se preocupa com a dimensão ética da profissão, reproduz uma crença míope - que se materializa com a democratização - nas acusações continuadas que tem o falso papel de denunciar os militantes dos Direitos Humanos como protetores dos mais diferentes tipos de bandidos. Especialmente aqueles vindos dos setores sociais não privilegiados. Preconceito que rapidamente se transformou em discurso cotidiano potencializado pelas diferentes mídias cujas linhas editoriais, mais do que informar, se apressam a estabelecer pré-julgamentos (GUARESCHI, 2005).

### 3 UMA CONEXÃO POSSÍVEL

Educação para direitos humanos seja em períodos ditatoriais ou não, nos convoca a reflexão, e a fazer três movimentos lógicos uma vez que se trata de palavra que articula três conceitos freirianos – Denúncia/Anúncio/Direitos/; o primeiro movimento diz respeito ao trinômio que se explicita a partir do Não que vem da revolta e nasce na denúncia de uma condição injusta e incompreensível que não aceita o absurdo de uma existência controlada e organizada por outros. Uma existência que, na compreensão de Freire, constitui as relações sociais de opressão (1987), enquanto é, do mesmo modo, produtora de outro tempo, de outra forma de viver que se anuncia como parte da revolta e da busca das demandas que levam às mudanças que a sociedade atual necessita.

Ao conseguir transformar-se em sujeito, superando o medo e assumindo a consciência de si mesmo, o ser humano que diz não, não só recusa a opressão, ele anuncia que encontrou em si, um valor que pode auxiliar a transformar o social enquanto estabelece limites as

intervenções em sua capacidade de tomar decisões e passa a negar, reproduzir ações repressivas.

Na afirmação do "não" o cidadão se compromete com a coletividade, na medida em que estabelece limites às práticas autoritárias voltadas para a coisificação do outro: “além daqui, não”; “deste ponto em diante, não”. Assim, ao mesmo tempo em que a denúncia é positiva, o anúncio é revelador de outro tempo e não só uma demanda, uma escolha – e um compromisso - de defender a condição social capaz de possibilitar para cada indivíduo, e a cada grupo social, a garantia de sua dimensão humana.

O segundo movimento – o anúncio - aponta para uma construção singular porque pode caracterizar um movimento tanto individual como coletivo. Daí seu caráter polissêmico, visto que se refere a um conjunto de ações cujo sentido, que é político, fica subsumido no vislumbre de uma ação eminentemente empírica e restrita à práxis – interação – de sujeitos sociais.

O movimento do anúncio que a educação para os Direitos Humanos faz, reproduz uma modalidade de relações entre os indivíduos que vai além da comunicação; seu objetivo não é somente conectar pessoas e proporcionar um tipo de saber desconectado com a vida, mas criar condições para outro tipo de vínculo social.

O terceiro, sinaliza que os sujeitos sociais, enquanto proprietários de direitos, ao viverem em sociedade, podem construtivamente explorar suas diferenças ampliando assim seus modos de pensar e agir em cada situação concreta. Assim, a conexão entre as lutas contra a Ditadura e a educação para os direitos humanos tem como pressupostos e dispositivos pedagógicos uma intencionalidade e um fator limitante: o de que não é possível hesitar em relação à escolha a ser feita.

Recuperar o sentido da educação como projeto de transformação social é, hoje, uma prioridade reconhecida quase como unanimidade. E, de que os pressupostos emancipatórios dos Direitos Humanos – que podem ser as referências teóricas que favoreçam a dignidade dos seres humanos. Pode, também, contribuir para a elaboração de propostas interdisciplinares para compor os planos de estudo dos diferentes profissionais dos diferentes sistemas de ensino.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A ressignificação das conexões necessárias entre DH e educação e suas implicações como uma pedagogia política cujos desdobramentos no período ditatorial brasileiro se tornam viável identificar, não só o caráter das formas de uma atuação pedagógica que perde a sua centralidade cidadã, mas também encontrar significados que ficaram subsumidos no cotidiano de uma cidadania refém do poder militar, como também a lógica do poder que propõe uma leitura de realidade fragmentada, modelada pelos interesses de um segmento da sociedade descomprometido com os pressupostos da reciprocidade, da dignidade e da ética.

A educação para os Direitos Humanos pode vir a ser, como ocorre nos processos sócio-históricos, mais que uma variação sobre um velho tema da instrumentalização dos pressupostos éticos e morais. Ao contrário, pode produzir um processo de interação social e de participação cultural e política.

A possibilidade da educação em direitos humanos, com seus conteúdos específicos e com as possibilidades de tornar-se uma temática interdisciplinar podem ressignificar a Educação na medida em que pode superar os limites representados por uma pedagogia utilitária e disciplinadora. Ao contrário uma pedagogia orientada pelos conteúdos dos direitos humanos pode possibilitar um conjunto de ações baseadas em um sistema de representações cujos valores, princípios e práticas concorram para a tomada de decisões que possam influir para a produção de uma sociedade mais igual e livre.

1. O conjunto de interações e operações, dos sujeitos com o meio social em que vivem, modificam os processos de conhecimento sobre esta realidade garantindo o alcance de novos objetivos coletivamente definidos (participação democrática);
2. Um processo de reflexão sobre a realidade dos atores sociais que modifica o presente em função de uma referência ao futuro desejado; não se restringe ao conteúdo formal, vertical, normativo ou autoritário, porque garante o respeito às opiniões e aos diferentes papéis que cada um tem na sociedade;
3. Um processo de explicitação de intencionalidades, que se dá na consciência dos atores sociais, (e não de um ator social específico) enquanto traduz a vontade de intervir em processos sociais que, por si mesmos, são inconclusos. Para Freire (2012) *“El mundo de lá vida es un mundo permanentemente inacabado, em movimento. Sin embargo, en un momento particular de nuestra experiencia histórica, nosotros, mujeres y hombres conseguimos hacer de nuestra existência algo más que meramente vivir,”* (FREIRE, 2012,28);

4. Um processo de condução de um conjunto de ações para uma dada situação cujo contexto é preponderantemente de incertezas que se elaboram em função de finalidades e princípios que levam em conta as diversas possibilidades da ação;

5. Um processo inconcluso que se modifica durante o desenrolar das ações, em função das informações, reações, eventualidades, acontecimentos, aparecimento ou desaparecimento inesperado de obstáculos enquanto se enriquece com experiência e com capacidade de responder à adversidade.

Para finalizar: Pensar educação para os direitos humanos obedece a outra lógica, a outra orientação epistemológica – num quadro em que a produção de uma nova cultura tem em conta, a heterogeneidade sócio-cultural daqueles que participam da vida social – que valoriza os conhecimentos e respeita e promove a emergência dos saberes existentes em todas as classes sociais ao mesmo tempo que no expressar crítico permite a conquista da liberdade e não recusa a possibilidade de transformação social.

Parte de uma postura não etnocêntrica cuja proposta educativa nada tem a ver com o “novo capitalismo”, pautado por “voluntariado(s) ou assistencialismo(s)” para dar conta da precariedade social; de pronto remete à ideia de “práxis”, como resultado da ação de indivíduos ou grupos com uma dada finalidade: a busca de solução para problemas imediatos e/ou mediatos, a partir do desenvolvimento de laços sociais pautados pela reciprocidade entre dignidade e direitos.

Na contemporaneidade, a educação para direitos humanos pode compor o universo de iniciativas que buscam compor um universo educativo (muito mais do que de comunicação) para a constituição do cidadão como sujeito social porque ressignifica os espaços através de processos abertos pelo direito a ser, desnaturalizando o conceito liberal de indivíduo (dado pelo capital e pela perspectiva do governo ditatorial de 64), cuja intencionalidade estava direcionada apenas para plasmá-lo de relações de poder e não para constituir formas de interação entre iguais. O que em última instância nos leva outra vez, a pensar naquilo, no verso que nos serve de epígrafe: “Quando penso no futuro, não esqueço meu passado”.

---

## DICTATORSHIP AND EDUCATION: CONNECTIONS TO BE RECONSIDERED

“When I think about my future, i don’t forget about my past.”

(Paulinho da Viola, 1972)

### Abstract

The last four decades of XX century were decisive to brazilian educational process. In this period, national democracy spaces were interrupted, and a militar dictatorship structures, under the american national doctrine, a transformation of brazilian society trough fear imposition and the Market freedom speech. In several educational systems, the despotic state supressed the national university creation devoted to research, while determined curricula orientated to citizenship denial and by empty justifications to repression and authoritarian speech. The process that has leaded to redemocratization was composed by the interruption of economic growth, the civil society reorganization, and social movements participation. In the education field, new alternatives were born, from popular education recovery to new activities on research. This text recovers the human rights purposes like one of the conceivable alternatives to the constitution of an educational process dedicated to students and teachers emancipation in dialogue with society.

**Keywords:** Fear Pedagogy; Human Rights; Emancipatory Education

---

## Dictadura y la Educación: Conexiones que se resignifican

### Resume

Las últimas décadas del siglo XX demostraran-se fundamentales para el proceso educativo brasileño. En los años 60-70-80 hubo una ruptura de los espacios de la democracia nacional e una dictadura militar arraigada hacia la doctrina de seguridad nacional. En esto período se impuso el discurso conjunto de sembrar miedo y de la libertad del mercado. En los más diversos ámbitos educacionales el Estado dictatorial aisló las experiencias nacionales de una Universidad ciudadana con ideal de generar conocimiento, mientras tendría la intención de imponer la negación de la ciudadanía y impetrar el discurso anti democrático. En el proceso

que ha llevado a la redemocratización en los años 80-90 ocurrió una reorganización de la sociedad civil y la participación de los movimientos sociales. En el campo de la educación proyectaran-se nuevas opciones, desde la retomada de experiencias de la educación popular hasta el surgimiento y desarrollo de nuevos campos de investigación científica. En este texto se retoma los presupuestos de los derechos humanos como uno de los pilares para la constitución del proceso educacional con vista en la emancipación de los educandos y de los educadores, así como de sus interacciones con la sociedad.

**Palabras-clave:** Pedagogía Del Miedo; Derechos Humanos; Educación Autonomista

---

#### REFERENCIAS:

ARNS, Paulo Evaristo. *Brasil Nunca Mais*. Petrópolis, RJ. 1985.

CHOMSKY, Noam. *Contendo a Democracia*. Rio de Janeiro e São Paulo, Editora Record, 2002.

COMBLIN, Joseph. *A ideologia de segurança nacional: o poder militar da América Latina*. Rio de Janeiro Civilização Brasileira, 1980.

D'INCAO, Maria Conceição. A Ditadura Militar no cotidiano da docência e da pesquisa. IN: VALLE, Maria Ribeiro (org). *1964-2014: Golpe Militar, História, Memória e Direitos Humanos*. Araraquara-Jaú, SP. Editora Cultura Acadêmica, 2014.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e Ousadia. O Cotidiano do Professor*. São Paulo, SP. Ed. Paz e Terra, 2ª ed. 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Editora Paz e Terra, São Paulo SP. 1979, 30º ed.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1987, 23ª impressão.

\_\_\_\_\_. *El grito manso*. Buenos Aires, R. Siglo Vinte e Uno Editores, 2012, 2ª ed.

GUARESCHI, Pedrinho. BIS, Osvaldo. *Mídia e Democracia*. Porto Alegre, Editora Evangraf Ltda. 2ª edição, 2005.

KRISCHKE, Jair. VIOLA, Solon Eduardo Annes. PIRES, Thiago Vieira. *Em primeiro de abril de 1964: soltaram os demônios*. (Entrevista). Ciências Sociais Unisinos. São Leopoldo, v.48, n.2, p.171-180, maio/agosto2012. Disponível em: <[http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias\\_sociais/article/view/csu.2012.48.2.12/1125](http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2012.48.2.12/1125)>. Acesso em: 05 Mai. 2015.

VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, P. P.

MANSAN, Jaime Valim. *Subversivos: ditadura, controle social e educação superior no Brasil (1964-1988)*. 366 f. Tese – Doutorado em História. Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/Brasil, 2014. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2514/1/462107.pdf>. Acesso em 05 de Mai 2015.

SILVA. P. Luiz Hildebrando. A Universidade e o cinquentenário do golpe civil-militar de abril de 1964. IN: VALLE. Maria Ribeiro (org). *1964-2014: Golpe Militar, História, Memória e Direitos Humanos*. Araraquara-Jaú, SP. Editora Cultura Acadêmica, 2014.

ROQUIÉ, Alain. *A La Sombra de Las Dictaduras. La Democracia em América Latina*. Buenos Aires, Ar. Fondo de Cultura Econômica, 2011.

VIOLA, Solon E. A.; ZENAIDE, Maria de Nazaré. A Carência dos Direitos Humanos e a Carência da Democracia, IN: TOSI, Giuseppe, FERREIRA, Lúcia F. Guerra, ZENAIDE, Maria de Nazaré (orgs) *A Formação em Direitos Humanos no Brasil: Trajetórias, Desafios e Perspectivas*. João Pessoa, Editora UFPB, 2014.

VIOLA, Paulinho da. *Dança da Solidão*, Odeon, 1972 .

WALLERSTEIN, Immanuel. *O Fim do Mundo Como o Concebemos*. Rio de Janeiro, Editora Revan, 2002.

*Data de recebimento. 16/06/2015*

*Data de aceite. 15/09/2015*