

Estado, economia e educação na ditadura civil-militar: a educação moral e cívica para a manutenção da ordem

State, economy and education in the civil-military dictatorship: moral and civic education for the maintaining of order

Marco Antonio de Oliveira Gomes
Yasmim Baptista do Nascimento
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Maringá/Paraná –Brasil

Resumo

O objetivo deste artigo se encontra na análise da introdução da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) na rede escolar e seus vínculos com a Doutrina de Segurança Nacional (DSN), a religião e a Teoria do Capital Humano (TCH), durante a ditadura civil-militar, que perdurou no Brasil entre os anos de 1964 e 1985. Para isso, desenvolveram-se análises acerca do materialismo histórico e dialético, o qual busca compreender a realidade material que se insere o objeto (a disciplina de EMC), implicando a adoção de concepções de conhecimento previamente estabelecido. Assim, a disciplina de EMC possuía a tarefa, do ponto de vista dos interesses da burguesia, de formar o indivíduo para um padrão social pautado no nacionalismo, na religião e na obediência às autoridades.

Palavras-chave: Educação; Educação Moral e Cívica; Ditadura.

Abstract

The goal of this article is found in the analysis of Moral and Civic Education (MCE) discipline on the school system and its links with the National Security Doctrine (NSD), the religion and the Human Capital Theory (HCT), during the Civic-Military Dictatorship, that endured in Brazil between the years of 1964 and 1985. For this purpose, analyses of historical and dialectical materialism have been developed, which seeks to understand the material reality that the object is inserted (the MCE discipline), implying the adoption of previously established conceptions of knowledge. Therefore, the MCE discipline had the duty, in the bourgeoisie interests' point of view, to form the individual for a social pattern based on nationalism, religion, and obedience to authorities.

Keywords: Education; Moral and Civic Education; Dictatorship.

Introdução

Este artigo, situado no campo da história e da historiografia da educação, apresenta a análise da introdução da Educação Moral e Cívica (EMC) na rede escolar e seus vínculos com a Doutrina de Segurança Nacional (DSN), a religião e a Teoria do Capital Humano (TCH). Assim, vale ressaltar que, dentro do contexto marcado pela ditadura civil-militar, a educação foi entendida como estratégica, não apenas para a difusão de valores condizentes com o regime, mas, também, como um pilar de formação de trabalhadores (os que produzem bens de consumo), de consumidores, o que culminou no acentuamento da mão de obra solicitada pela indústria em expansão no país.

Desse modo, não se trata de um projeto inédito na história da educação nacional, mas de uma iniciativa que já possuía antecedentes históricos. Na verdade, o conjunto de medidas tomadas em âmbito educacional, ao longo dos anos ditatoriais, expressava uma das estratégias de legitimação que utilizou, largamente, ideias ufanistas e patrióticas, as quais escamoteavam os interesses de grupos privados nacionais associados ao imperialismo.

[...] Enquanto disciplina escolar específica, a EMC esteve presente desde a Primeira República, quando passou a ser inserida no currículo obrigatório do ensino secundário por meio da Reforma “João Luiz Alves” (Lei Rocha Vaz), em 1925, sob a alcunha de Instrução Moral e Cívica. Com o passar dos anos, a EMC assumiu modelações diferenciadas no cenário educacional brasileiro. Na década de 1930, por intermédio de ações do Ministro da Educação, Francisco Campos, foi suprimida do currículo escolar, integrando-se ao corpo de conteúdos da disciplina de Ensino Religioso. Nos anos que seguiram o Estado Novo, a Educação Moral e Cívica compunha conteúdos de ensino de diversas disciplinas escolares e, em 1961, foi reintegrada ao currículo escolar brasileiro sob o formato de prática educativa por meio da Lei nº 4.024/1961, que promulgava, a partir de uma prática multidisciplinar e ações extraclasse, a formação de bons hábitos aos educandos (GUSMÃO; HONORATO, 2019, p. 39).

No decorrer da história da educação no Brasil, como podemos observar, não faltaram proposições ou ações de intelectuais vinculados com a ordem estabelecida que buscassem formar as novas gerações dentro de um espírito marcado por civismo e patriotismo, aspectos que podem ser traduzidos no respeito à ordem burguesa.

Foi no período da ditadura civil-militar, no entanto, que a implementação de tais ações ganhou maior destaque. Na ocasião, a questão, colocada perante a um quadro de desenvolvimento profundamente desigual e de intensa exploração da força de trabalho, era a seguinte: por que se preocupar com o sistema escolar e introduzir o componente de EMC? A resposta para o referido questionamento deve ser buscada dentro de um contexto de aceleração da concentração de renda. Isso porque era necessário justificar as desigualdades e manter a lógica da modernização capitalista que privilegiava somente alguns.

Antes de prosseguirmos, é importante situar que a educação constituiu uma das questões estratégicas para os governos militares e para os agentes da burguesia, que ocuparam espaços dentro do Estado no período pós 1964. O regime demandava tanto a formação de profissionais altamente qualificados para tarefas específicas em empresas multinacionais, estatais ou, até mesmo, na esfera da administração pública, quanto demandava a existência de trabalhadores não qualificados e “adestrados” aos interesses do capital.

Vale advertir que Marx e Engels (2007) demonstraram que o domínio dos meios de produção material por uma classe social confere, também, o poder de imposição das ideias de tal classe. Em outras palavras, as ideias dominantes nada mais são do que a expressão das relações sociais dominantes.

[...] ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos, aproximadamente e ao mesmo tempo, os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

A partir da concepção marxiana e engelsiana, podemos inferir que a difusão dos valores dominantes em vários espaços da sociedade é um artifício da luta da burguesia contra o proletariado. Nesse ínterim, não poderia a escola ficar acima das lutas como uma instituição neutra ou isolada das contradições sociais. Isso em virtude de os conteúdos e ideias transmitidos na escola tenderem a apresentar os interesses dominantes como interesses universais.

Estado, economia e educação na ditadura civil-militar: a educação moral e cívica para manutenção da ordem

Nesse sentido, a ampliação do acesso escolar não implicou a sua democratização, mas a adequação da escola aos propósitos conservadores do regime. Porém, ao mesmo tempo em que ocorreu tal expansão, os investimentos também foram reduzidos, o que contribuiu para a precarização das escolas e do trabalho docente.

Quanto aos aspectos metodológicos, o presente trabalho é orientado pela pesquisa histórica, teórica e bibliográfica, recorrendo ao materialismo histórico, o qual permite compreender o fenômeno inserido em uma totalidade contraditória. Nesses termos, a educação e os projetos nela inseridos não se explicam por si, mas como expressões, em última instância, do modo pelo qual os homens produzem e reproduzem a vida material.

Tomamos como parâmetros de nossas análises os trabalhos de Cunha (2014), Germano (1994), Gomes (2018, 2019), Gusmão e Honorato (2019), Saviani (2008), dentre outros. Além das obras salientadas, analisamos os seguintes documentos: o Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968; o Parecer nº 554, de 8 de junho de 1972, proveniente da Comissão Especial de Educação Moral e Cívica; o Parecer nº 94 do Conselho Nacional de Educação, de 4 de fevereiro de 1971; o Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971; e o Guia de Civismo, de autoria de Diniz Almeida Valle (1969).

As origens do Golpe de 1964 e a busca pela legitimação do poder

No início dos anos de 1960, uma grande parte dos trabalhadores do campo e da cidade não desfrutava dos “benefícios” oriundos do rápido crescimento econômico do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961). O modelo de acumulação de capital, alicerçado, entre outras coisas, na abertura ao capital estrangeiro e na inserção das empresas multinacionais na economia brasileira, expressava uma espécie de prosperidade em curto prazo, com ênfase no planejamento como instrumento de progresso. Os empreendimentos audaciosos, porém, aceleraram a desnacionalização da economia brasileira, ao mesmo tempo em que criaram uma série de problemas que afetou, fundamentalmente, a vida dos trabalhadores do campo e da cidade, com a alta da inflação e outros problemas sociais.

Nesse contexto, o processo de internacionalização da economia, ao viabilizar, no país, a associação da burguesia nacional com os interesses imperialistas, aglutinou politicamente setores conservadores e contribuiu para o enfraquecimento dos projetos nacionalistas. Desse modo, a composição entre as frações mais conservadoras da burguesia se somou à exaustão da capacidade da economia urbano-industrial de atender às demandas populares por acesso a melhores salários, participação política e melhores condições de existência.

As eleições de 1960 demonstraram o descontentamento de grande parte do eleitorado com o crescimento dos problemas sociais. Na ocasião, o discurso moralista de Jânio Quadros (1917-1992) conquistou a simpatia dos segmentos mais conservadores da burguesia brasileira, que se distanciou das propostas de caráter nacionalista, oriundas dos governos de Getúlio Vargas. Nesse contexto, foram eleitos Jânio Quadros como presidente da República e João Goulart como vice-presidente (1919-1976), que já era conhecido de governos anteriores como ex-ministro do Trabalho de Getúlio Vargas (1882-1954). Foram, então, intitulados de “chapa Jan-Jan”.

Em 1961, após um breve período de governo marcado por ações personalistas, Jânio Quadros renunciou à presidência em 25 de agosto. Diante disso, Goulart deveria assumir a presidência da República, conforme as regras do jogo Constitucional, mas

[n]o dia seguinte, os ministros militares vetaram a posse do vice-presidente João Goulart, que estava em missão oficial na China popular. O plano militar, insuflado por um primário anticomunismo liderado pelo governador Carlos Lacerda, previa uma eleição indireta, com a finalidade de levar um general ao poder. O senador Jeferson Aguiar enviou ao Senado uma emenda constitucional propondo eleições indiretas e impedindo a posse de Jango (CHIAVENATO, 2014, p. 18).

A crise gerada pelo veto dos ministros militares e a resistência pela legalidade e posse de Goulart quase levaram o país ao conflito armado. A alternativa parlamentarista não deixou de ser um golpe de Estado, o qual impediu que o presidente assumisse com plenos poderes. Nem mesmo a sua posse, em setembro de 1961, e a posterior revogação de parlamentarismo, em janeiro de 1963, por meio de um plebiscito popular, foram capazes de impedir as ações conspiratórias, empreendidas ao longo de seu governo.

Estado, economia e educação na ditadura civil-militar: a educação moral e cívica para manutenção da ordem

Combatido pelos segmentos mais reacionários e conservadores da burguesia brasileira e das Forças Armadas, o governo de Goulart foi marcado por crises sucessivas. Em 1962, a economia já demonstrava explícitos sinais de estagnação e de crescimento da inflação. Além disso, os pesados investimentos da década anterior e a condição de economia periférica e dependente constituíam obstáculos ao pleno desenvolvimento autônomo do país. Como decorrência disso, o Brasil enfrentava o declínio da produção e a queda dos salários, combinada com o crescimento dos antagonismos de classes.

A alternativa de superação das crises econômica, política e social de Goulart se pautou em uma série de reformas que visavam a ampliar o mercado interno e construir uma maior autonomia em relação aos grandes centros do capitalismo mundial. Dessa forma, as reformas de base proclamadas pelo governo foram orientadas pelas reformas agrária, urbana, universitária, fiscal e política, por exemplo, o voto dos analfabetos. Não se tratava, obviamente, de um projeto revolucionário de superação da ordem capitalista. A tradição histórica, contudo, marcada pelo fortalecimento de latifúndios e pela exploração da força de trabalho, configurava-se como um grande obstáculo para a promoção das reformas.

Vale destacar, ainda, que, para agravar a situação, a oposição de amplos segmentos da burguesia associada ao capital estrangeiro, a forte oposição no Congresso Nacional, as campanhas promovidas pela imprensa, Igreja Católica e instituições burguesas foram elementos fundamentais ao seu fracasso para os impasses criados que dificultaram as iniciativas de Goulart.

Além desses aspectos importantes, no quadro das relações internacionais, Goulart optara por posições em defesa da “autodeterminação dos povos”, buscando se libertar da influência direta dos Estados Unidos em um momento marcado pelo acirramento das tensões com a URSS. Desse modo, não deve ser esquecida a participação dos EUA na derrubada de Goulart. A interferência norte-americana no processo de deposição de Goulart ocorreu de diferentes formas de desestabilização: recursos destinados aos opositores do presidente, incentivo à propaganda anticomunista por meio de ações religiosas, tais como as promovidas pelo Padre Patrick Payton, cujas atividades auxiliaram em manifestações golpistas, como a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” (GOMES *et al.*, 2019, p. 7).

Outrossim, o direcionamento dos rumos da política e da economia, empreendido de forma a suprimir as tensões e os obstáculos que dificultavam a inserção do Brasil no padrão de acumulação de capital, cujo controle estaria na esfera dos interesses imperialistas, expressava a alternativa da burguesia. Essa tendência foi levada adiante pelas forças que realizaram o golpe de 1964, conduzindo a uma reorganização das funções do Estado que ocorreu tanto interna quanto externamente.

De tal modo, o golpe civil-militar de 1964, o qual introduziu a ditadura, constituiu-se na confluência de forças que incluiu a alta hierarquia católica, os banqueiros, os latifundiários, as Forças Armadas, mas também os Estados Unidos, que desejavam manter seu campo de influência na América Latina, no contexto das disputas geradas pela Guerra Fria. O documentário *O dia que durou 21 anos* expõe documentos e conversas entre o embaixador Lincoln Gordon (1913-2009) e o Presidente dos Estados Unidos John F. Kennedy (1917-1963), arquitetando o enfraquecimento do governo Goulart. Carlos Fico, um dos entrevistados e grande estudioso do tema ditadura, afirma que:

[...] O próprio embaixador Lincoln Gordon confessou que foram gastos, pelo menos, US\$ 5 milhões de dólares para financiar a campanha eleitoral dos candidatos favoráveis à política norte-americana e opositores de Goulart. Naturalmente, a autorização para tal intervenção foi dada pelo presidente Kennedy. Gordon se diz arrependido, mas foi esse o início do processo que tornou a embaixada dos Estados Unidos no Rio de Janeiro um ator político plenamente envolvido nos negócios internos brasileiros (FICO, 2008, p. 77).

Como se vê, o golpe não foi gestado apenas por oficiais das Forças Armadas. A participação da imprensa foi fundamental para a destituição do presidente. Também não faltou o financiamento da CIA (*Central Intelligence Agency*) e de empresários brasileiros vinculados ao Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e ao Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), com o objetivo de

[...] disseminar os valores do capitalismo, do livre mercado e do anticomunismo na sociedade brasileira, para enfrentar as ideias esquerdizantes que, segundo suas avaliações, avançavam perigosamente no país desde o governo de Juscelino, ganhando força inequívoca com a presidência de Goulart (FERREIRA; GOMES, 2014, p. 67).

Estado, economia e educação na ditadura civil-militar: a educação moral e cívica para manutenção da ordem

É importante sinalizar que a grande imprensa refletia a reação da burguesia e seus intelectuais que não aceitavam, sequer, a ampliação da participação dos trabalhadores no cenário político. Assim, os jornais de grande circulação, como expressão dos interesses dominantes, constituíram-se como trincheiras que divulgavam, cotidianamente, a ideia de uma ameaça comunista contra a família, a religião e demais instituições.

A título de exemplo, o jornal *Correio da Manhã*, que se apresentava, tal quais outros periódicos, como uma expressão dos interesses da nação, contra os supostos arbítrios do então presidente João Goulart, publicou, em 31 de março de 1964, um editorial com um título significativo: *Basta!* Nesse editorial, aparece, nitidamente, o pedido para que o então presidente renuncie, já que as suas ações como chefe do executivo não honravam a constituição.

Se o Sr. João Goulart não tem a capacidade para exercer a Presidência da República e resolver os problemas da Nação dentro da legalidade constitucional, não lhe resta outra saída senão a de entregar o governo ao seu legítimo sucessor (CORREIO DA MANHÃ, 1964, p. 1).

Desse modo, as medidas de Goulart, marcadas pelo caráter nacionalista e, em alguns casos, popular, contribuíram para a unificação da burguesia e das Forças Armadas em torno do golpe. A criação da Eletrobrás, as restrições à remessa de lucros ao exterior para as empresas multinacionais instaladas no Brasil, os decretos de desapropriação de terras situadas às margens de rodovias para fins de reforma agrária, dentre outras medidas, criaram o ambiente propício para o definitivo “divórcio” com a burguesia. A oposição se manifestou por meio da Marcha da Família com Deus pela Liberdade, em que amplos segmentos da classe média saíram às ruas de São Paulo e de outras capitais, com rosários nas mãos, pedindo a deposição do governo “comunista”. Na ocasião, inúmeros editoriais atacavam o governo e clamaram pela intervenção militar.

Diante do processo de aprofundamento das contradições, a senha para o golpe estava dada. A conspiração golpista, com o apoio dos Estados Unidos, estava em andamento. Embarcações americanas se deslocaram para as proximidades da costa brasileira para apoiar, logisticamente, as Forças Armadas do Brasil, em caso de resistência. Tratava-se da Operação *Brother Sam*. Em apoio, as elites empresariais e os governadores de estados, como São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, organizaram uma rede de apoio para a derrubada de Goulart.

Dessa forma, o golpe de março/abril de 1964, via ação das tropas comandadas pelo General Olímpio Mourão Filho, caracterizou-se pelo rompimento violento da ordem liberal democrática, constituída em 1946. Porém, para além da violência, fazia-se necessário legitimar o Estado constituído a partir de 1964. Foi, então, que a casca do ovo da serpente fora rompida e o país vivenciou uma longa noite de 21 anos.

O golpe materializava a convergência dos interesses norte-americano com o servilismo da burguesia brasileira. Acrescenta-se que não se tratou de um episódio isolado na trama das relações internacionais. Desde o final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o discurso anticomunista esteve presente na pauta das políticas externas norte-americanas, que apoiaram, por meio de auxílio político, financeiro ou militar, inúmeros golpes de Estado (GOMES, 2018, p. 429).

Os golpistas de 1964, visando à preservação dos interesses burgueses, utilizaram diferentes artifícios: atos institucionais, decretos, reformas políticas e administrativas, perseguição de indivíduos rebeldes e movimentos que representavam oposição real ou imaginada à ordem estabelecida. Destarte, a ditadura exerceu um forte controle sobre os trabalhadores por meio da vigilância acerca das lideranças sindicais e do esvaziamento da Justiça do Trabalho.

O esforço de reorientação da economia, com o objetivo de otimizar a aceleração das altas taxas de lucro e o forte controle sobre o movimento dos trabalhadores, teve, como pilar ideológico, a Doutrina de Segurança Nacional. É dentro desse contexto que deve ser compreendida a política educacional do regime militar que, apesar das mudanças promovidas pelo Estado, não sofreu mudanças significativas. Assim, o caráter dualista permaneceu intacto.

A ruptura se deu no nível político e não no âmbito socioeconômico. Ao contrário, a ruptura política foi necessária para preservar a ordem socioeconômica, pois se temia que a persistência dos grupos que então controlavam o poder político formal viesse a provocar uma ruptura no plano socioeconômico. Destaque-se que esse fenômeno da ruptura política para a preservação da ordem socioeconômica foi constantemente proclamado pelos discursos políticos proferidos por ocasião das comemorações cívico-militares ao longo dos vinte anos de ditadura. Nesses discursos, era uma constante a seguinte temática: as forças armadas se levantaram para salvaguardar as tradições, restaurar a autoridade, manter a ordem, preservar as instituições. [...]E isso se refletiu na legislação que instituiu as reformas do ensino baixadas pela ditadura. Eis porque não foi necessário revogar os primeiros títulos da LDB (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), exatamente os títulos que enunciavam as diretrizes a serem seguidas. Foram alteradas as bases organizacionais, tendo em vista ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da interdependência (SAVIANI, 2008, p. 364).

Estado, economia e educação na ditadura civil-militar: a educação moral e cívica para manutenção da ordem

Nesse âmbito, tomamos como princípio que só é possível compreender as razões da implantação da disciplina de Educação Moral e Cívica a partir do cenário marcado pela ditadura Civil-militar, na qual a educação era vista como um instrumento estratégico para a difusão dos valores propícios aos interesses da burguesia.

Para além da disciplina de EMC, portanto, as mudanças promovidas na educação durante a ditadura objetivavam torná-la mais apropriada ao modelo de modernização do capitalismo, implantado no período. Por essa razão, não é possível dissociar as propostas educativas desse cenário. Assim, a disciplina de EMC possuía a tarefa, do ponto de vista dos interesses da burguesia, representada pelo estado ditatorial, de formar o indivíduo para um padrão social pautado no nacionalismo, na religião e na obediência às autoridades.

A educação utilizada como instrumento estratégico para a difusão de valores burgueses

Diante da vitória do golpe, marcado por autoritarismo, repressão, violência e uma falsa democracia, via-se, no âmbito escolar, uma forma de disseminar os valores impostos pelo novo regime, de modo a garantir a legitimidade da ditadura, que buscava construir um suposto ideário de democracia por meio da (con) formação de novos comportamentos.

Sob a perspectiva da Doutrina da Segurança Nacional (DSN), a ideia de segurança interna se alicerçava em uma adequação da organização do governo, de tal forma que o planejamento se constituía em uma preocupação de primeira ordem para o desenvolvimento econômico nacional. Nesse sentido, os governos militares buscaram, na educação, um dos espaços estratégicos para a legitimação da ordem. A expansão da rede escolar no período atendia a dois objetivos: manter o controle político-ideológico nas universidades e, conseqüentemente, na escola, e formar mão de obra qualificada para que o país pudesse crescer.

Segundo as contribuições de Germano:

O interesse do Estado brasileiro pela educação se manifesta por meio da repressão a professores e alunos indesejáveis ao regime através do controle político e ideológico do ensino, visando à eliminação do exercício da crítica social e política, para obter adesão de segmentos sociais cada vez mais amplos para o seu projeto de dominação. A atuação do Estado na educação – coerente com a ideologia de segurança nacional – reveste-se, assim, de um anticomunismo exacerbado, de um anti-intelectualismo que conduzia a negação da razão e mesmo do terrorismo intelectual (GERMANO, 1994, p. 104).

À vista disso, o componente de EMC constituiu uma doutrina condizente com a ideia de Segurança Nacional e integrou o projeto de construção do que era denominado “Brasil Grande”, tal qual aspiravam aos governos militares. Não se tratavam de ações “neutras” ou simplesmente técnicas, oriundas do Ministério da Educação, mas de medidas que se inseriam nas lutas de classes. Assim, é importante compreendermos que as ações no campo educacional que os governos da ditadura operavam estavam em sincronia com os interesses do capital.

Diante das contradições internas da sociedade brasileira e do processo de modernização capitalista, evidenciava-se a preocupação das camadas dirigentes com a oferta de uma educação que limitasse a formação dos trabalhadores ao mínimo indispensável – reduzindo, ao mínimo possível, os custos da mão de obra, sem abrir mão do controle ideológico para a manutenção da ordem. Consoante a esse objetivo, a formação dos filhos da classe trabalhadora, do ponto de vista do capital, não necessitava de uma escola que formasse indivíduos “críticos” a ponto de compreenderem a historicidade do capitalismo ou o caráter de uma sociedade de classes. Não é casual que as medidas implementadas pela ditadura contribuíssem para o esvaziamento das Ciências Humanas. Nesse contexto, a ênfase na EMC demonstra a preocupação na difusão de valores que deveriam ser priorizados na escola.

Não se tratou de uma iniciativa inédita, pois, desde o período imperial, as classes dirigentes promoveram iniciativas com vistas à formação moral e à difusão do caráter nacionalista na educação. Tais iniciativas expressam os interesses de classe na manutenção da ordem e se manifestaram, de forma mais contundente, no Estado Novo (1937-1945) e na ditadura civil-militar (1964-1985).

De fato, antes mesmo do Parecer favorável ao retorno da EMC, o tema já vinha sendo debatido antes de 1964.

No início da década de 1960, formou-se, na Escola Superior de Guerra, uma corrente de pensamento que defendia a inclusão dos valores morais e espirituais entre os Objetivos Nacionais Permanentes. O líder dessa corrente foi o general Moacir Araújo Lopes, que veio a ser um dos próceres da Educação Moral e Cívica, chegando a presidente da comissão correspondente do Ministério da Educação (CUNHA, 2014, p. 368).

As medidas mencionadas anteriormente se inscrevem em um contexto de radicalização política do período, marcado pelo contexto da Guerra Fria, do início dos anos

Estado, economia e educação na ditadura civil-militar: a educação moral e cívica para manutenção da ordem

de 1960. Não foi logo após o golpe, entretanto, que a disciplina foi reintroduzida nos currículos escolares. Tornada obrigatória na rede escolar do país em 1969, por meio do Decreto-Lei nº869, o componente de EMC apresentava elementos que valorizavam não somente o civismo entre os alunos, mas, igualmente, o que era determinado pelas camadas dirigentes como moralmente válido para a formação do “povo”. Paradoxalmente, o documento apresentava a defesa do “princípio democrático” em um momento que homens e mulheres eram torturados nos porões da ditadura.

Art. 1º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do país;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (BRASIL, 1969, p. 7769).

Que “democracia” pretendia o legislador no momento em que o Brasil vivia sob uma ditadura cuja intenção era prender, torturar e assassinar homens e mulheres? Que tipo de “dignidade da pessoa humana” julgava preservar com o Decreto quando crianças também eram torturadas? Como preservar a liberdade em um contexto no qual acabara de ser outorgado o Ato Institucional nº 5? Por meio de tal ato, o Presidente da República ganhava poderes praticamente ilimitados, dentre os quais estavam: a possibilidade de decretar o recesso do Congresso Nacional, de Assembleias Legislativas de qualquer estado da federação, bem como de todas as câmaras de vereadores; a intervenção em municípios e Estados, sem as exigências previstas na Constituição; a cassação de mandatos de deputados estaduais, federais ou de vereadores; a imposição da suspensão dos direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de dez anos e a possibilidade de decretar o estado de sítio, dentre outros poderes.

Assim, a EMC, elaborada em convergência com a Doutrina de Segurança Nacional, fazia parte de uma estratégia de combate às possíveis ameaças internas do Brasil. Não por acaso, as propostas presentes nos documentos elaborados pela Comissão Nacional de Moral e Civismo se orientaram pelo discurso conservador, ufanista e patriótico, tais como as comemorações de “grandes vultos” da história nacional, os desfiles de estudantes, os concursos com temas que enalteciam os governos militares etc. O objetivo era explícito: a construção da “consciência cívica” que fosse condizente com a ordem social e estivesse adequada aos princípios da moral cristã.

No Parecer nº 94/1971, de Dom Luciano José Cabral Duarte, encontramos a seguinte orientação, que deveria balizar a “disciplina”:

O homem, ser aberto à comunidade dos outros homens, é essencialmente um ser social. E sua tarefa primeira e fundamental será a construção de uma sociedade humana, alicerçada, moralmente, na Justiça e no Amor. Sociedade onde todos tenham, de fato, a oportunidade de uma vida humana, digna e fraterna. Sociedade donde sejam banidas a violência e a injustiça e onde estruturas sociais desumanas e peremptas cedam lugar a novas formas de organização e de convivência baseadas na igualdade democrática. Formando assim a criança e o adolescente, a Educação Cívica estará preparando o futuro adulto participante capaz de discernir e de optar, mediante o amadurecimento de uma consciência crítica, e desejoso de construir e de transmitir aos seus filhos uma pátria ainda mais merecedora de amor e respeito (BRASIL, 1971, p. 298).

Tal qual o Decreto-Lei nº 869/1969, o Parecer nº 94/1971 não esconde seu caráter religioso e mistificador das relações sociais em uma sociedade “fundada na justiça e no amor”. Nesse sentido, é oportuno lembrar o empenho dos governos militares em desmobilizar os estudantes por meio da repressão ou por meio da construção de um consenso alicerçado em lemas marcados pelo ufanismo patriótico.

Apesar do Parecer do arcebispo-conselheiro proclamar que a Educação Moral e Cívica deveria ser aconfessional, isto é, não vinculada a nenhuma religião e a nenhuma igreja, a incorporação da doutrina tradicional do catolicismo não era sequer disfarçada. O Parecer proclamava que a religião era a base da moral a ser ensinada (CUNHA, 2014, p. 370).

A partir da análise do Parecer, que foi elaborado por Luciano José Cabral Duarte, arcebispo e membro do Conselho Federal de Educação, podemos perceber a doutrina do catolicismo embutida no documento, ainda que se declare que “[...] a Educação Moral e Cívica, no Brasil, deverá ser aconfessional, ou seja, não vinculada a nenhuma religião e a nenhuma Igreja [...]” (BRASIL, 1971, p. 101). Ora, tratou de mais um artifício ideológico, que expressava os interesses conservadores da burguesia, a qual, por sua vez, via-se

Estado, economia e educação na ditadura civil-militar: a educação moral e cívica para manutenção da ordem

representada por um Estado militarizado. É perceptível que a ditadura buscava difundir os valores dos quartéis como se fossem os valores desejados por toda a sociedade. “Desejava-se moldar comportamentos e convencer os alunos acerca das benesses do regime para que estes contribuíssem com a manutenção do regime” (NUNES; REZENDE, 2008, p. 2).

Ainda no Parecer nº94/1971, o arcebispo destaca o papel do professor da disciplina:

O que, no Antigo Testamento, no Livro dos Salmos, o salmista diz a Deus, num gesto de abandono e de confiança: “Nas tuas mãos está a minha sorte”, a Educação Moral e Cívica poderia dizer àquele que vai ensiná-la [...]. Não será exagero concluir que, em qualquer situação de aprendizagem, a imagem do professor é importante para o sucesso ou insucesso do ensino. No caso de Educação Moral e Cívica, será o professor a grande razão de ser desse sucesso ou desse insucesso. Daí a gravidade da missão de formá-lo. E a preferência em formá-lo bem dentro de um contexto mais amplo de Estudos Sociais, ficando abandonada a ideia empobrecedora de uma licenciatura em faixa própria e, portanto, muito mais limitada (BRASIL, 1971, p. 303).

Em relação à composição do componente curricular de EMC, bem como acerca de todas as atividades desenvolvidas no interior da escola, é preciso reiterar que a ditadura se preocupava com a ação dos professores. Dessa forma, apesar de investidos de autoridade institucional, os postulados da Doutrina de Segurança Nacional não condiziam com a autonomia e a liberdade do professor, e tampouco poderiam. Não se buscava a democratização do ensino, mas sua adequação ao padrão de desenvolvimento em vigor, em uma lógica de manutenção das desigualdades sociais entre classes. Nesse âmbito, os intelectuais orgânicos da ditadura tinham, com perceptibilidade, que a formação dos estudantes motivados pelo discurso dominante requer um professor também formado dentro do espírito do regime e sem o arcabouço teórico para questionar os determinantes históricos da educação.

É evidente que, além de estar vinculada às diretrizes ideológicas do regime e inserida nas políticas econômicas da ditadura, a formação do professor de EMC foi concebida como importante para a segurança nacional. Também foi cristalina a proposta de formação hierarquicamente instituída: primeiro o professor e, depois, por meio dele, o aluno; isso era particularmente complexo em um país marcado por uma desigualdade brutal e dividido por lutas políticas e ideológicas.

A partir das ações dos governos militares, verifica-se o processo crescente de precarização de formação do professor que, historicamente, foi traduzido por meio do sistema de licenciaturas curtas, no âmbito das instituições de ensino superior, realizadas,

fundamentalmente, em faculdades privadas. A desqualificação era condizente com as tarefas atribuídas ao professor, pois, no próprio Parecer, encontramos a prioridade em formá-lo a partir de um programa de Licenciatura Curta em Estudos Sociais. Ora, essa formação proposta limita a autonomia do professor e controla sua aprendizagem e docência, fazendo-o ficar dependente do livro didático, editado sob as normas do Estado.

De tal modo, perante a possibilidade de um docente se tornar detentor do conhecimento, as políticas educacionais foram encaminhadas no sentido de esvaziar a formação e, com isso, retirar a condição de contestação. No Parecer nº 554/1972, redigido pelo relator Paulo Nathanael Pereira de Souza, observa-se proposição semelhante:

É mister ter sempre o princípio de economicidade que preside muitas das disposições das Leis nº 5.540/1968 e nº 5.692/1971, e que inspirou a norma pela qual fica vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes. [...] Depois, o professor de Educação Moral e Cívica, mais do que todos, dada a condição especial que cerca a matéria, há de ser muitíssimo bem preparado [...] principalmente no que concerne aos conteúdos específicos de que se deve apropriar, a fim de bem conduzir a sua difícil tarefa (BRASIL, 1972, n.p.).

Concernente ao exposto, a formação do docente de EMC se inscreveu na lógica da economia de recursos que “[...] preside muitas das disposições das Leis nº 5.540 e nº 5.692/1971” (BRASIL, 1972, n.p.). Nesse contexto, buscavam-se docentes integrados aos interesses da ditadura e, concomitantemente, engajados na difusão dos valores tão caros aos desígnios da Doutrina de Segurança Nacional.

Não é casual que a promulgação da Lei nº 5.692/1971 tenha promovido a redução do espaço de História e de Geografia no currículo escolar para a introdução de EMC e de OSPB (Organização Social e Política do Brasil). O objetivo era notório: impedir o pensamento crítico no interior das escolas.

O Decreto nº 68.065/1971, por exemplo, estabelecia que:

Art. 32. Nos estabelecimentos de qualquer nível de ensino, públicos e particulares, será estimulada a criação de Centro Cívico, o qual funcionará sob a assistência de um orientador, elemento docente designado pelo Diretor do estabelecimento, e com a diretoria eleita pelos alunos, destinado à centralização, no âmbito escolar, e à erradicação, na comunidade local, das atividades de Educação Moral e Cívica, e à cooperação na formação ou aperfeiçoamento do caráter do educando. § 1º As chapas concorrentes às funções da diretoria deverão ser submetidas à aprovação prévia do diretor do estabelecimento. § 2º Os Centros Cívicos deverão: a) considerar o civismo, nos três aspectos fundamentais: caráter, com base na moral, tendo fonte Deus nos termos do Preâmbulo da Constituição do Brasil; amor à pátria e às suas tradições, com capacidade de renúncia; ação intensa e permanente em benefício do Brasil; b) projetar-se sobre as atividades de classe e extraclasse enumeradas no Art. 31 e seu parágrafo único; c) elaborar o Código de Honra do Aluno, nos níveis primário e médio, e o Código de Honra do Universitário, no nível superior; d)

Estado, economia e educação na ditadura civil-militar: a educação moral e cívica para manutenção da ordem

empregar modernos processos didáticos de comunicação e explorar o desejo natural do educando de realizar novas experiências (BRASIL, 1971, p. 362).

O documento é entendível e não deixa dúvidas sobre seu caráter supostamente democrático, como se houvesse liberdade no país. Verifica-se, por exemplo, que a simples criação de um Centro Cívico “funcionará sob a assistência de um orientador, elemento docente designado pelo Diretor do estabelecimento”. Desse modo, tal qual a tutela militar no Brasil, o Centro Cívico também deveria ser tutelado. É evidente, ademais, a existência do discurso moralista, que associa Deus, o “amor à pátria e às suas tradições”, em uma cognoscível sacralização da política em defesa da ordem social.

Assim, a EMC se constituiu em expressão dos interesses imperialistas de modernização do capital. O objetivo se pautava na formação de trabalhadores comprometidos com a visão de mundo da burguesia. Por isso, a educação escolar era compreendida pelos intelectuais do regime como um dos pilares para o desenvolvimento econômico, conforme divulgado pelos autores identificados com a Teoria do Capital Humano.

O Brasil se insere no mundo democrático e, tendo em vista o princípio de unidade nacional e os ideais de liberdade e solidariedade humana, dispõe-se a oferecer à sua população, em igualdade de oportunidades, uma educação fundamental. Por outro lado, salienta que “a realização do curso médio confere um ‘status’ mais alto na escala social, ao qual todos aspiram ascender. A busca é mais de prestígio que de eficácia pela ação educativa, o que representa fatal desvirtuamento de fins. A educação fundamental pretende formar crianças e adolescentes felizes e ajustados e oferecer-lhes condições e situações de experiência que lhes permitam se sentir participantes na vida comunitária. A educação fundamental é justificável, ainda, em termos econômicos, porque o preenchimento da mão de obra por elementos com adequada formação básica amplia a rentabilidade do trabalho e acelera o desenvolvimento” (REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO E MÉDIO, CRPE, 1970 *apud* FAZENDA, 1988, p. 83-84).

Ao apresentar a proposta de uma educação fundamental que forme “crianças e adolescentes felizes e ajustados”, o documento não propicia indagações sobre o caráter que se pretendia estabelecer em âmbito educacional. Antes de tudo, buscava-se a formação de mão de obra barata que ampliasse a “rentabilidade do trabalho” com a aceleração do desenvolvimento. É prudente mencionar outro efeito: a visão idílica do documento transforma o Estado em benfeitor que a todos acolhe. Não por acaso, as datas consideradas cívicas eram motivo de preocupação e uma oportunidade para a promoção das ideias identificadas com a segurança nacional, a família e a religião.

Em suma, a inclusão da EMC na rede escolar não pode ser desvinculada dos condicionantes materiais da luta de classes. Na prática, foi um instrumento do Estado que contribuiu para a disseminação de uma sociedade idealizada pelo pensamento burguês, porém, na mesma prática, mostrava-se, profundamente, desigual e violenta contra os trabalhadores.

Considerações finais

O golpe de 1964 não constituiu um ato isolado, arquitetado nos quartéis, mas, fundamentalmente, a reação burguesa diante da incapacidade da democracia liberal em resolver as contradições dos conflitos de classe que emergiram no início dos anos de 1960.

A partir das crescentes manifestações dos trabalhadores e de organizações populares, a burguesia abriu mão da democracia liberal e enveredou pelo caminho do golpe. Soma-se a isso o fato de as ideias de ameaça aos valores tradicionais, de infiltração comunista e de combate à corrupção fornecerem o alibi para a derrubada de Goulart.

Em nome da “pátria, família, Deus e liberdade”, homens e mulheres foram perseguidos, torturados e assassinados. Em nome da “eficiência” econômica, os sindicatos foram silenciados e os salários arrojados. Ao mesmo tempo, foram empreendidas reformas educacionais sob o ideário da teoria do capital humano. Em nenhum momento, a democratização da educação e a emancipação dos indivíduos estiveram em pauta.

Diante da arbitrariedade e do autoritarismo crescente, do terrorismo de Estado e da intensificação da exploração da força de trabalho, a ditadura buscou, de diferentes formas, a construção do consenso em torno dos valores “revolucionários” de 1964. Nesse contexto, para além das propagandas divulgadas nos meios de comunicação e da censura contra as manifestações ou qualquer maneira de expressão que demonstrasse oposição ao regime, a ditadura promoveu reformas e iniciativas no âmbito da educação com vistas à sua legitimação.

É a partir do contexto descrito e analisado que devemos compreender a inserção da EMC nos currículos escolares. O objetivo consistia na formação do trabalhador identificado com as ideias hegemônicas e a defesa da ordem capitalista sem os questionamentos sobre o caráter desigual da sociedade. Ideias de liberdade, pátria, nação e religião seriam como mecanismos para esconder os interesses de classe envolvidos na educação escolar.

Estado, economia e educação na ditadura civil-militar: a educação moral e cívica para manutenção da ordem

Em síntese, a proposta fundamental não se encontrava na socialização do conhecimento, porém na construção de um consenso, de uma identificação entre o indivíduo e os propósitos do regime. Essa circunstância não somente legitimaria a ordem, mas, também, impediria o florescimento futuro de posicionamentos divergentes.

Referências

BRASIL. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968**. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1968]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atoinst/1960-1969/atoinstitucional-5-13-dezembro-1968-363600-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1969]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971**. Regulamenta o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Parecer nº 94, do CFE, de 4 de fevereiro de 1971. In: Ministério da Educação e Cultura. Comissão Nacional de Moral e Civismo. **Contribuição para o desenvolvimento de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política do Brasil nos currículos de 1.º e 2.º Graus**. Rio de Janeiro, 1984. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002412.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 554, de 8 de junho de 1972, da Comissão Especial de Educação Moral e Cívica**. Brasília: Ministério da Educação e da Cultura, 1972.

CHIAVENATO, Júlio José. **O golpe de 1964 e a ditadura militar**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

CORREIO DA MANHÃ. Rio de Janeiro, 31 de março de 1964.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

FERREIRA, Jorge; GOMES, Angela de Castro. **1964: o golpe que derrubou um presidente pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FICO, Carlos. **O grande irmão**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil: 1964-1985**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOMES, Marco Antonio de Oliveira. Economia, educação e segurança nacional na ditadura civil militar no Brasil. **Revista Cocar**, Belém, v. 12 n. 24, p. 421-445, 2018.

GOMES, Marco Antonio de Oliveira *et al.* Educação, civismo e religião durante a ditadura civil-militar no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, p. 1-21, 2019.

GUSMÃO, Daniele Cristina Frediani; HONORATO, Tony. Ideais de homem civilizado veiculados nos livros didáticos de educação moral e cívica na ditadura civil-militar. **Revista de História da Educação**, Santa Maria, v. 23, p. 1-39, 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845- 1846**. São Paulo: Boitempo, 2007.

NUNES, Nataly; REZENDE, Maria José de. O Ensino da Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar. In: SIMPÓSIO LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 3., 2008. **Anais[...]**. Londrina: UEL, 2008. p. 1-11.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

VALLE, Diniz Almeida do. **Guia de Civismo**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1969.

Sobre os autores

Marco Antonio de Oliveira Gomes

Possui licenciatura plena em História pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1988); Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral (1997); Mestrado (2001) e Doutorado (2008) em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Trabalhou como professor de História na Educação Básica (1989-2009) e como professor adjunto da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), lotado no Departamento de Ciências da Educação, com experiência nos seguintes temas: História da Educação, Trabalho e Educação; Estado e políticas públicas em Educação e Fundamentos do Ensino de História. Atualmente, é professor adjunto da Universidade Estadual de Maringá (UEM), lotado no Departamento de Fundamentos da Educação e membro do corpo docente do PPE-UEM, na linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação. Líder do Grupo de Pesquisa “Fundamentos Históricos da Educação” – UEM/CNPq. Participa do Grupo de Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – Histedbr/UNIR – e do Grupo de Pesquisa sobre Política, Religião, Educação e Modernidade (UEM).

E-mail: marcooliveiragomes@yahoo.com.br **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2397-5615>

Yasmim Baptista do Nascimento

Possui licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestranda na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação (PPE-UEM).

E-mail: prof.yasmimbn@gmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7881-7959>

Recebido em: 19/05/2021

Aceito para publicação em: 17/07/2021