

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA
EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA – ORGANIZAÇÃO SOCIAL E
POLÍTICA: UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO PRESENTE NA OBRA
DE NÉLSON BARBOSA (VOL. I – 1971)**

SUZANE MENESES CAETANO

**MARINGÁ
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA
EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA – ORGANIZAÇÃO SOCIAL E
POLÍTICA: UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO PRESENTE NA OBRA
DE NÉLSON BARBOSA (VOL. I – 1971)**

Dissertação apresentada por SUZANE MENESES CAETANO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre (a) em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

Orientador (a):
Prof. Dr. MARCO ANTÔNIO DE OLIVEIRA GOMES

Coorientador: Prof. Dr. ADEMIR QUINTILIO LAZARINI

MARINGÁ
2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

C128e	<p>Caetano, Suzane Meneses</p> <p>Educação moral e cívica – organização social e política : uma análise da concepção presente na obra de Néelson Barbosa (vol. I – 1971) / Suzane Meneses Caetano. -- Maringá, PR, 2022.</p> <p>132 f.: il. color., figs., tabs.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes. Coorientador: Prof. Dr. Ademir Quintilio Lazarini.</p> <p>Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.</p> <p>1. Educação moral e cívica . 2. Néelson Barbosa. 3. Golpe civil-militar. I. Gomes, Marco Antônio de Oliveira , orient. II. Lazarini, Ademir Quintilio , coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Fundamentos da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.</p> <p>CDD 23.ed. 372.832</p>
-------	---

SUZANE MENESES CAETANO

**EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA – ORGANIZAÇÃO SOCIAL E
POLÍTICA: UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO PRESENTE NA OBRA
DE NÉLSON BARBOSA (VOL. I – 1971)**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes – UEM

Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado – UEM

Prof. Dr.: Ademir Quintilio Lazarini – UEM

Prof. Dr. Anselmo Colares - UFOPA

Maringá, 24 de maio de 2022.

Dedico este trabalho a meus companheiros de vida, àqueles com quem tive o prazer de partilhar momentos em um mundo atípico, como o de 2020 e de 2021. Aos que partiram, em anos tão difíceis, comungo meu coração e minha força para que o mundo possa se tornar melhor num futuro próximo. Agradeço, sobretudo, aos meus mestres que, mesmo diante de minhas dificuldades, estiveram, ombro a ombro, comigo nessa trajetória.

AGRADECIMENTOS

Deixo registrado aqui meus agradecimentos à minha família, aos meus amigos e a todos com quem tive o prazer de compartilhar parte da minha vida, do meu texto, e, afinal, das dúvidas e contradições que o processo de estudo e de escrita me conduziram nesse tempo. O estudo, além da experiência cognitiva, forma a alma, a consciência. Quero agradecer, de forma veemente, aos meus Orientadores – Marco Antônio e Ademir –, que, mesmo diante de inúmeros episódios, entre idas e vindas – já que o mundo não para e a materialidade exige fins para sobrevivência –, não me abandonaram por um minuto sequer e sempre compreenderam minhas razões. Ao Secretário do PPE/UEM – Hugo Alex da Silva – deixo meu agradecimento, quero que tu saibas que és um sujeito ímpar e que tua dedicação e paciência fizeram muita diferença. Ao corpo de professores, deixo minha admiração e agradecimento por todas as oportunidades formativas.

Você não sente nem vê
Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo
Que uma nova mudança em breve vai acontecer
E o que há algum tempo era jovem e novo, hoje é antigo
E precisamos todos rejuvenescer

Nunca mais meu pai falou: She's leaving home
E meteu o pé na estrada, like a rolling stone
Nunca mais eu convidei minha menina
Para correr no meu carro, loucura, chiclete e som
Nunca mais você saiu à rua em grupo reunido
O dedo em V, cabelo ao vento, amor e flor, quêde o cartaz?

No presente, a mente, o corpo é diferente
E o passado é uma roupa que não nos serve mais
No presente, a mente, o corpo é diferente
E o passado é uma roupa que não nos serve mais

(Antônio Carlos Belchior)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Do Ministério da Educação e Cultura: Comissão Nacional de Moral e Civismo ao jovem estudante

Figura 2 Emílio Garrastazu Médici

Figura 3 Manuel Deodoro da Fonseca

CAETANO, Suzane Meneses. **EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA – ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA: UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO PRESENTE NA OBRA DE NÉLSON BARBOSA (VOL. I – 1971)**. 2022. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Marco Antônio de Oliveira Gomes Maringá, 2022.

RESUMO

A presente dissertação está inserida na linha de pesquisa de História e Historiografia da Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá, e tem por objetivo realizar uma análise de um livro didático da disciplina de Educação Moral e Cívica, veiculado aos alunos de 8º série do ensino de 1º Grau. O material é datado no ano de 1971 e encontra-se vinculado à Editora Itamaraty LTDA, sob o título *Educação Moral e Cívica – Organização Social e Política*, cujo autor é Néelson Barbosa. Trata-se de uma análise histórica e documental. A análise do livro didático como fonte primária nos permite observar o contexto sócio histórico em que foi produzido, as influências do autor e qual público pretende alcançar. Como método de análise considera-se os pressupostos teórico-metodológicos da epistemologia materialista dialética, cujo fundamento está centrado na divisão social desigual da sociedade capitalista. A abordagem compreende a produção material dos homens na sua relação com as instituições organizadas pela vida civil, na forma de produção e reprodução da consciência, na maneira como sobrevivem, portanto, trata-se de uma concepção que realiza uma leitura ampla e crítica da história; que versa com as contradições. Os resultados da pesquisa apontam o material didático como um recurso importante e preciso no momento da aprendizagem. Justamente por sua posição, ele pode funcionar como um mecanismo que auxilia na consolidação da hegemonia. Destacamos que os conteúdos abordados no livro apresentam uma ideia cristalizada/fixa sobre cada assunto, essa visão unilateral não permite questionamentos; os problemas são dados e resolvidos no próprio livro. Essa conceituação usada no material reverbera na exclusão das contradições e separa a significação dos conceitos em relação ao teor político, crítico e histórico. A verdade representada pelo livro não possui fundamento com a realidade prática dos homens e se constitui, inclusive, como uma inversão da verdade. A obra analisada possui relação direta com o regime militar e coloca-se a favor da classe dominante.

Palavras-chave: Educação Moral e Cívica. Néelson Barbosa. Golpe Civil-militar.

CAETANO, Suzane Meneses. **MORAL AND CIVIC EDUCATION, SOCIAL AND POLITICAL ORGANIZATION: AN ANALYSIS OF THE CONCEPTION PRESENT IN THE WORK OF NÉLSON BARBOSA (VOL.I – 1971)**. 2022. 134 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Marco Antônio de Oliveira Gomes. Maringá, 2022.

ABSTRACT

This dissertation is inserted in the line of research of History and Historiography of Education, by the Graduate Program in Education (PPE) of the State University of Maringá, and aims to perform an analysis of a textbook of the discipline of Moral and Civic Education, transmitted to students of the 8th grade of the 1st grade teaching. The material is dated 1971 and is linked to Editora Itamaraty LTDA, under the title Moral and Civic Education - Social and Political Organization, whose author is Néelson Barbosa. This is a historical and documentary analysis. The analysis of the textbook as a primary source allows us to observe the socio-historical context in which it was produced, the influences of the author and which audience intends to reach. The method of analysis considers the theoretical and methodological assumptions of dialectical materialistic epistemology, whose foundation is centered on the unequal social division of capitalist society. The approach comprises the material production of men in their relationship with the institutions organized by civil life, in the form of production and reproduction of consciousness, in the way they survive, therefore, it is a conception that performs a broad and critical reading of history; that deals with contradictions. The results of the research point to the didactic material as an important and precise resource at the time of learning. Precisely because of its position, it can function as a mechanism that assists in the consolidation of hegemony. We highlight that the contents addressed in the book present a crystallized/fixed idea about each subject, this unilateral view does not allow questioning; problems are given and solved in the book itself. This concept used in the material reverberates in the exclusion of contradictions and differentiates the meaning of the concepts in relation to the political, critical and historical content. The truth represented by the book is unfounded with the practical reality of men and is even an inversion of truth. The work analyzed has a direct relationship with the military regime and is in favor of the ruling class.

Keywords: Moral and Civic Education. Néelson Barbosa. Civil-military coup.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1 ESTADO DA ARTE	17
2. O CARÁTER HISTÓRICO, POLÍTICO, ECONÔMICO E SOCIAL DO GOLPE DE 1964	31
3. A EDUCAÇÃO MILITAR OU BURGUESA: A QUEM SERVIA O PROJETO EDUCACIONAL DA DITADURA?	68
3.1 A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA.....	74
4. A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA PELO AUTOR NÉLSON BARBOSA: A PERSPECTIVA HEGEMÔNICA DOS MILITARES E SEUS MECANISMOS	92
4.1 APRESENTAÇÃO DO LIVRO.....	95
4.2 O HOMEM, O AMBIENTE, A FAMÍLIA E A EDUCAÇÃO.....	101
4.3 A RELAÇÃO DO HOMEM COM O UNIVERSO: A EXISTÊNCIA E A ESSÊNCIA DE DEUS	109
4.4 MORAL, A FELICIDADE COMO FIM ÚLTIMO DO HOMEM E O ATO HUMANO	113
4.5 ATO HUMANO E A AXIOLOGIA: TEORIA DOS VALORES	117
4.6 LEI, HÁBITO, VIRTUDES E VÍCIOS	119
4.7 DIREITO.....	121
4.8 OBRIGAÇÕES E PROPRIEDADES	122
5. CONCLUSÃO	125
REFERÊNCIAS.....	128

1.INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, tomamos como objeto a análise das propostas apresentadas pelo autor Néelson Barbosa no livro de *Educação Moral e Cívica*, dedicado aos alunos da 8º série do 1º Grau. Para tal finalidade, o período destacado para este estudo conta com uma digressão que marca o caráter histórico, político, econômico e social do Golpe Civil-militar de 1964 e avança até a promulgação da disciplina de Educação Moral e Cívica, que é aprovada por meio do Decreto-lei 869, de 12 de setembro de 1969, e regulamentada pelo Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971. Indaga-se como problema de pesquisa: **Educação Moral e Cívica – Organização Social e Política: uma análise da concepção presente na obra de Néelson Barbosa (VOL. I-1971)?** Como pressuposto, classificamos a pesquisa como histórica, documental e posicionada no método materialista histórico dialético, dando ênfase a categoria de contradição. Dessa forma, a pesquisa está inserida na linha de História e Historiografia da Educação no Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Maringá.

Considerando as divisões e os conflitos presentes no interior da sociedade no decorrer da Ditadura Militar, observamos o potencial em questão da disciplina de Educação Moral e Cívica na busca pelo revigoramento dos princípios morais e espirituais do povo. Observamos que o que se pretendia era alcançar uma unidade ideológica em torno da tríade Família, Religião e Pátria. Destacamos, então, que a defesa dos valores dominantes se fez presente em diferentes espaços no decorrer do período ditatorial. Nesse sentido, não poderia a educação escolar ficar imune a embates e disputas daí adjacentes. Portanto, a introdução da disciplina de Educação Moral e Cívica nos currículos escolares se constituiu como uma das estratégias para preservação da ordem.

Ao abordar a EMC no decorrer da história, observamos as grandes transformações políticas e culturais que ocorreram no século XX. No texto em questão, buscamos como fonte as aproximações dos militares com o campo educacional, de modo a identificar a permanência e ruptura da disciplina nos currículos escolares. Essa questão da permanência nos currículos coloca-se como um lugar de disputa entre militares e Igreja Católica, onde ambos pretendiam se colocar como mentores da nação e do desenvolvimento do povo.

Recorrendo rapidamente ao percurso histórico da disciplina de Educação Moral e Cívica, frisamos que ela foi pensada ao longo de toda história como um ponto nodal

que viabiliza a reprodução da consciência e dos valores humanos, capaz de sintetizar na forma de conteúdos escolares o que se pretende aprender em consonância com o que é discutido em sociedade. Seu percurso é marcado por continuidades e descontinuidades, em 1925 aparece como disciplina formal por meio da Reforma Rocha Vaz, com sistematização ainda frágil, logo é substituída pelo Ensino Religioso regulamentado pela Constituição Federal em 1931. Já em 1937, com a inauguração da política estadonovista, o Ensino Religioso perde sua obrigatoriedade prevista em lei e assume o lugar de prática. O Ensino Cívico, que era compatível com os princípios da EMC, aparece na Constituição Federal de 1937 e ocupa o mesmo espaço, como prática busca assegurar os valores do homem moderno que possibilitam o desenvolvimento da nação, o crescimento do espírito patriota e a correspondência pelo trabalho enquanto virtude.

De 1937 a 1945, houveram novas tentativas da Igreja Católica em inserir novamente o Ensino Religioso como obrigatório, todas falhas. No mesmo período os militares se aproximavam do campo educacional novamente, agora com o projeto de ensino pré-militar que buscava alcançar a infância, crianças de 12 anos deveriam ser submetidas ao ensino das virtudes militares, um apêndice, as escolas funcionariam com um espaço anexo onde seria feita a formação militar. Há de se destacar que o ensino militar previsto aos jovens de 16 anos ou mais, era obrigatório no Brasil desde 1908.

Em 1945, a EMC, garante novamente seu caráter de prática educativa e sem um currículo específico, podendo ser comprovada por meio do Decreto-lei nº 8.347, de 10 de dezembro de 1945. Um pouco mais a frente, com a aproximação de Jânio Quadros (1961) ao Movimento de Rearmamento Moral Estaduniense criado em 1921, instaura-se uma necessidade, em caráter mais profundo, de combate ao comunismo ateu. Nesse momento a EMC irá se comprometer como prática extra-escolar, cujos elementos estão centrados na divulgação e aprendizado de figuras heróicas brasileiras, hasteamento da bandeira, divulgação de princípios fundamentais da Constituição Federal, aprendizado do desenho da bandeira etc. Com a saída de Jânio do poder e a entrada da política de trapézio de Jango (1961-1964), a EMC não tem nenhum lugar de destaque na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/1961).

Com o signo do Golpe de Estado já conjurado em 1964, acentua-se a discussão sobre a necessidade de integração da disciplina de Educação Moral e Cívica a todos

os níveis de ensino, com adendo de um currículo específico, sua aprovação em termos legais acontece apenas em 1969 com Decreto-lei 869, de 12 de setembro de 1969, regulamentado pelo Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971.

A inserção da disciplina de Educação Moral e Cívica em 1969 deixou marcas importantes no passado recente do país. Essas cicatrizes hoje ainda reaparecem enfatizadas sob o discurso de grupos alinhados com a direita reacionária, os quais compreendem a história de forma abstrata, no sentido de que ignoram as perspectivas que levam à superação da sociedade capitalista e, inclusive, forjam formas para se manter imanescentes os valores tidos como naturais nesse tipo de sociedade, o que esbarra na reprodução social, na forma de consciência, ideologia e alienação. Dessa forma, o discurso remontado pelos ideólogos da burguesia reitera a necessidade de recuperação do revigoramento moral/espiritual da nação, esse projeto não é contestado por eles como ideologia dos dominantes para se fazerem dominantes, pelo contrário ele aparece como um projeto revolucionário.

Ao longo dos últimos anos, observamos incorrer na história diversas tentativas de se aprovar novamente a reintegração da disciplina de Educação Moral e Cívica nos currículos escolares. Diante disso, destacamos que a recuperação por esses valores e discursos antigos remontados no cenário atual tem início de forma mais enfática no período pré-golpe, em 2015. Assim, constatamos, também, que a partir desse ano os números de PLs e INCs sobre o tema aumentaram. Nas buscas realizadas na plataforma de dados da Câmara dos Deputados ¹, nos deparamos com 15 pedidos de Projetos de Lei (PL) e 08 Requerimentos de Indicação (INC), levando em conta o recorte temporal de 2000 até 2019. Esses pedidos variam pela solicitação do conteúdo da EMC enquanto prática no interior de outras disciplinas ou na integração da disciplina como específica no interior dos currículos, da mesma forma que ocorreu em 1969.

O interesse pela Educação Moral e Cívica como objeto de estudo se dá em razão, além dos apontamentos já mencionados, da conjuntura nacional que revela o desmonte da educação com a aprovação da Reforma do Ensino Médio que pressupõe a neutralidade do ensino e coloca a disciplina de História como não obrigatória. Juntamente dessa condição é elencado também o pacote de reformas trabalhistas e previdenciárias, que combinadas alcançam o retrocesso e descaso com a população

¹ Dados disponíveis em <https://www.camara.leg.br/>

mais pobre. Trata-se de um governo altamente comprometido com a ordem burguesa, cujo lema é construído a partir da ideia do compromisso com um país mais justo. Sua vitória foi apresentada perante ao povo e Deus em 2018, assim como o próprio governante afirma. Procura atuar como um exímio defensor da Constituição, da Liberdade e Democracia.

O governo, em questão, fez acender a polarização da política governamental, tensões entre a burguesia e seus diferentes estratos *versus* esquerda passaram a ocupar um ponto-chave na definição do que se entende enquanto cidadania e demais aspectos dentro das estruturas coletivas e subjetivas. Por fim, as manifestações das estruturas sociais revelam um cenário de profusas contradições.

O interesse pessoal pelo estudo não se revela unicamente como a busca por um conhecimento, mas abrange a perspectiva social, haja visto a necessidade de mostrar as reais intenções dos militares em relação a educação e seus projetos de governo. Os conteúdos previstos no material didático demonstram a necessidade de verticalizar um discurso, criar um padrão de comportamento e inibir a pluralização de ideias. Rebater através da crítica esse discurso conservador é uma tarefa urgente, não só para os estudiosos da História da Educação, mas para todos. É preciso transcender a aparência e conhecer a essência.

Em relação a originalidade do estudo, destacamos que nas buscas feitas encontramos o estudo do material dentro da ideia de categorias, o que se subentende que o pesquisador elencou como objetivo de sua pesquisa analisar determinado conceito em materiais didáticos diversos, incluindo o escolhido nessa dissertação. Essa foi a forma mais comum onde o material foi citado. Não visualizamos a análise da obra, em sentido geral, no campo de pesquisa. Há de se destacar que não buscamos superar o que já foi escrito sobre o livro e a aceção das categorias até agora, mas, interagir, contribuir, trazendo novamente a discussão à tona, angariando a ela a historicidade e buscando revelar que os livros funcionam como veículos que transmitem valores, que emanam as dimensões da ideologia e as condições de subalternidade.

Como objetivo geral, vale ressaltar novamente: Educação Moral e Cívica – Organização Social e Política: uma análise da concepção presente na obra de Néilson Barbosa (VOL. I-1971)? No que se refere aos objetivos específicos da pesquisa, destacamos o primeiro deles, que é investigar o caráter histórico, político, econômico e social do Golpe de 1964. O segundo é analisar a educação militar ou burguesa: a

quem servia o projeto educacional da Ditadura. Como terceiro e último, se busca conhecer a Educação Moral e Cívica pelo autor Néelson Barbosa: a perspectiva hegemônica dos militares e seus mecanismos.

Em relação ao livro como fonte primária de nossa pesquisa, convencionalmente, na Língua Portuguesa, a palavra livro admite um acervo relevante de sinônimos, os quais podem ser chamados, por ora, de manuais escolares, livros de classe, manuais didáticos, compêndios, impressos pedagógicos, livros didáticos, livros escolares etc. Essa diferenciação pode ser caracterizada por uma predileção do autor para com o termo, com a finalidade/forma do conteúdo que se apresenta, com o contexto e, até mesmo, com o estilo.

Conforme Choppin (2009), o termo livro escolar foi sublinhado apenas pelos contemporâneos, e trata-se de um conceito historicamente recente. Embora essa acepção tenha sido feita em relação ao livro escolar, ela não inibe as diversas formas que podem incorrer sobre esses manuscritos. Nesse sentido, esse conceito de livro escolar admite múltiplos léxicos e tratamentos, mas sua função está sempre ligada à ideia de estudar/ensinar e tem uma intenção formativa; no caso do livro escolar de Educação Moral e Cívica, essa intenção é deliberada e possui relação direta com os elementos propiciam a dominação e a obediência.

Conforme Côrrea (2000, p. 12), o estudo do livro escolar como fonte de pesquisa em História e Historiografia da Educação permite “[...] rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social”, isso porque ele testemunha conteúdos de diversa natureza que se encontram entrelaçados no momento de publicação com a visão de mundo vigente. Destacamos que o livro escolar e sua publicação não estão dissociados da cultura, do ambiente político e do modo de produção de um país, portanto interagem com esses aspectos, e quando chegam às crianças e às famílias tem sua intenção demarcada, ainda que possa estar revestida pela ideologia em questão. O livro, portanto, nos ajuda a desvendar a história do pensamento de uma época.

Corrêa (2000) revela o papel do livro escolar na seguinte citação:

Os livros escolares, de modo geral, configuram um objeto em circulação – como bem frisa Chartier (1990) – e, por essa razão, são veículos de circulação de idéias que traduzem valores, como já dissemos, e comportamentos que se desejou fossem ensinados. Some-se a isso o fato de que a relação entre livro escolar e escolarização permitem pensar na possibilidade de uma aproximação

maior do ponto de vista histórico acerca da circulação de idéias sobre o que a escola deveria transmitir/ensinar e, ao mesmo tempo, saber qual concepção educativa estaria permeando a proposta de formação dos sujeitos escolares. Nesse sentido, então, esse tipo de fonte pode servir como um indicador de projeto de formação social desencadeado pela escola. Isso é permitido por meio das interrogações que podem ser feitas, quer em termos do conteúdo, quer de discurso, sem deixar de levar em consideração aspectos referentes a temporalidade e espaço. O que, por sua vez, possibilita indagar sobre a que e a quem serviu como um dos instrumentos da prática institucional escolar. Nesse aspecto em particular, vincula-se à história das instituições escolares e, amplamente, à das políticas educacionais (2000, p. 13).

Por se configurarem a tal modo, os livros escolares se apresentam como uma contribuição significativa para história e correspondem, verdadeiramente, como documentos. Conforme Sá Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental pode ser classificada em relação ao método, à técnica, à análise e, por fim, enquanto pesquisa documental. A pesquisa documental se difere das demais categorias porque pretende não retirar aspectos factuais do objeto de análise, mas, explorá-lo como um todo, esgotar todas as possibilidades capazes. Visa-se, assim, desvendar todas as pistas do documento.

O trabalho dos pesquisadores com documentos é descrito pelos mesmos autores (et al):

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses [...] (2009, p. 4).

Em relação ao método para aplicação na pesquisa, destacamos a perspectiva materialista dialética de Marx. Sabemos que o método do autor é fruto do contato com a Filosofia de Hegel e as influências do materialismo de Feuerbach, que em contradição com o seu modo de pensar levam-no a criação de uma nova forma de compreender o mundo. Destacamos que, embora esses dois fatores tenham feito a diferença no decorrer de sua descoberta como pesquisador, as formulações de Engels acerca de economia política tornam o jovem Marx estimulado a pensar sobre a totalidade (NETTO, 2011). De acordo com o mesmo autor (2011, p. 17), o problema central da pesquisa marxiana encontra-se ligado a “[...] gênese, consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo

de produção capitalista”, portanto se contrapõe a perspectiva relativista que de forma costumeira acabam citando-o. Nem Marx, nem Engels, disseram ao longo de sua trajetória que apenas a questão econômica era determinante, pois se trata do todo.

De forma veemente, a análise do todo exige o conhecimento de partículas pormenorizadas. As partículas quando analisadas supõe uma síntese, essa síntese leva a uma nova indagação e uma superação da tese antiga. Portanto, conhecer o todo significa também se deparar com contradições e rupturas no processo. Haja visto que a consciência não é um produto acabado. De acordo com Cury (1986), a totalidade sem contradições só pode ser vazia e inerte, já que a riqueza do real está na contradição. A categoria da contradição é usada no decorrer do trabalho, e é entendida, por nós, como a melhor forma para conhecer a sociedade, já que ela engloba toda a atividade humana e seus efeitos. Ainda conforme o mesmo autor, ao não considerar a contradição como categoria e realidade, toma-se também uma atitude favorável ao conservadorismo.

Abstrair a contradição da realidade significa eliminar o caráter inacabado da história e, conseqüentemente, tornar cristalizado/absoluto os acontecimentos e sua significação. Nesse sentido, retira-se dos conceitos todo teor histórico, contraditório, se apresenta no lugar algo mistificado que, no interior do imaginário social, pretende passar uma representação falseada sobre a realidade.

Os conteúdos do livro de Néelson Barbosa, da disciplina de Educação Moral e Cívica, abordam temas cruciais para a manutenção da ordem e, além disso, procuram inibir a criação de pensamentos opostos ao regime porque o material procura atuar no campo teórico/prático. Vale destacar que a primeira etapa da abrangência do campo se realiza em sala de aula e no contato com o livro; a seguir, a teoria apresentada no material aparece na forma de exercícios, como se quisesse reforçar no aluno a necessidade de compreensão dos conteúdos; os exercícios são apresentados na forma de silogismos, justamente para inibir o pensamento e agir de forma soberana no debate ideológico apresentado. É importante também mencionar que o objetivo do livro é conduzir uma ideia de que tudo que está fora dele não é correto, portanto pensar às avessas do que se propõe ali, é agir contra a nação e seu desenvolvimento. Depois dos exercícios, Barbosa encontra validade em teóricos externos a ele e, por fim, pretende que os alunos, na forma de catarse, transgridam o ambiente de sala de aula com os aprendizados formalizados. Portanto, o livro atua

como uma espécie de mediação cujos elementos do projeto militar em curso se apresentam.

A apresentação do trabalho encontra-se dividido da seguinte forma: no primeiro momento nos atentamos em realizar uma revisão de literatura baseada no site BDTD e Portal de Teses e Dissertações da CAPES; dando ênfase aos objetivos propostos no segundo momento buscamos realizar uma digressão histórica para demonstrar os cernes do Golpe Civil-militar de 1964; progredindo no terceiro momento contextualizamos a gênese da Educação Moral e Cívica, e por fim elencamos a análise do material didático de acordo com as contradições apresentadas nele e encaminhamos à guisa de conclusão possível a que chegamos.

1.1 ESTADO DA ARTE

Considerando os objetivos desta dissertação, faz-se necessário o levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no BDTD a respeito da produção recente sobre a imposição da introdução do componente curricular de Educação Moral e Cívica nas escolas brasileiras a partir da Parecer 869/1969.

Diante disso, esta pesquisa evidenciou a existência de 10 trabalhos no banco de dados da CAPES, sendo que apenas 4 (quatro) foram considerados pertinentes ao tema. Com os mesmos descritores (Educação Moral e Cívica e manuais didáticos) foi consultado o site da BDTD, por meio do qual se obteve a seguinte verificação: 4 (quatro) resultados, dos quais 3 (três) já estavam depositados na plataforma CAPES, visto que o último foi dispensado da análise aqui proposta.

Diante das pesquisas descritas, surgiu uma nova problemática: de 4 (quatro) trabalhos expostos no banco de dados CAPES apenas 2 (dois) possibilitavam o acesso. A informação obtida, conforme o site, era que os textos foram produzidos em épocas anteriores a criação da Plataforma Sucupira. Cruzando dados na internet, descobriu-se que uma das pesquisas estaria apenas à disposição na Biblioteca Depositária da PUC-SP e a outra estaria alocada no Campus de Campo Grande, na Biblioteca da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Em virtude das condições reais da atualidade da pandemia do Coronavírus, não se obteve contato com as instituições para formalizar o pedido de tais trabalhos. Portanto de 4 (quatro) teses recolhidas sobraram apenas 2 (duas). Mediante tal impasse, acredita-se que esse número é insuficiente para que seja explorado mais o campo do saber.

Nesse sentido, foram efetuadas novas buscas no banco de dados CAPES agora com os descritores Educação Moral e Cívica e livros didáticos, que resultaram em 39 trabalhos, sendo que muitos deles mostravam a mesma característica descrita anteriormente: trabalho anterior à criação da Plataforma Sucupira. Mais uma vez foi necessário cruzar informações com demais sites para acessar tais trabalhos e, sendo assim, foram incluídos mais 5 (cinco) trabalhos a esta análise, totalizando 7 (sete) até o momento. Com os mesmos descritores, foi efetuada uma nova pesquisa no site BDTD, que resultou em 13 (treze) itens. Esse numeral total conta com materiais repetidos, os quais, por ora, já haviam sido selecionados anteriormente. Entre os trabalhos novos, um (1) deles foi selecionado para completar o rol da análise, totalizando, assim, oito (8) trabalhos.

No Quadro 1, apresentam-se as características fundantes sobre o histórico já traçado.

Quadro 1 – Histórico de busca da pesquisa

Descritores (como os trabalhos foram identificados nos sites)	Recorte temporal	Área ou Programa de vinculação	Tipo de instituição	Tipo de pesquisa (T) ou (D)
1 e 2	1964 – 1984	Educação	Pública	D
1	1969 – 1993	Sociologia e Antropologia	Federal	D
2	1969 – 1993	Educação	Privada	D
1	1969 – 1993	Educação	Federal	D
1	1964 – 1985	Educação	Federal	D
2	1964 – 2011	Ciências Sociais	Estadual	D
2	1969 – 1975	História	Federal	D
1	1969 – 1986	Educação	Estadual	D

*T = Tese e D = Dissertação

*(1) para o descritor Educação Moral e Cívica AND manuais didáticos

*(2) para o descritor Educação Moral e Cívica AND livros didáticos

*Fonte: Elaborado pela autora, a partir de pesquisas realizadas no bando dados da CAPES e BDTD. Busca realizada no mês de junho de 2020.

Verificou-se que os trabalhos escolhidos estão concentrados na área de mestrado e que a temática pode estar alocada a diversos campos do saber, como: História, Educação, Ciências Sociais e Antropologia, sendo que os Programas de Pós-Graduação em Educação são os que mais produziram trabalhos a partir dos descritores utilizados nesta pesquisa.

O primeiro estudo elencado para análise foi *Discursos e imagens da ideologia desenvolvimentista no ensino de História do Brasil durante o período da Ditadura Civil Militar (1964-1984)*, de Cristiano Antônio Pochmann. A pesquisa de Mestrado foi desenvolvida em 2015, e está alinhada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). A dissertação buscou em seu percurso analisar 12 (doze) livros didáticos de História e Moral e Cívica entre os anos de 1964 a 1984, sendo que o critério de seleção desses materiais esteve ligado ao número de reedições produzidas pelas maiores editoras do ramo na época. Isso simboliza que os materiais analisados tiveram um maior poder de veiculação na realidade escolar brasileira.

A pesquisa está categorizada como bibliográfica, documental e com uma abordagem de História Ambiental no campo da História da Educação. Segundo Pochmann (2015, p. 20), “A História Ambiental é uma nova especialidade do campo da Ciência Histórica, que estuda o passado procurando compreender e problematizar as representações e relações entre homem e natureza, sociedade humana e ambientes naturais”. Dentro do quadro apresentado, o autor identificou por meio da análise de representações imagéticas junto aos discursos do livro, uma exacerbação da tendência desenvolvimentista. Essa, por sua vez, negava a preservação do meio ambiente e negligenciava a população indígena brasileira. Tais ações encontraram respaldo no discurso, de se fazer progredir o país. Nesse sentido, os livros analisados apresentam uma realidade mistificada. A combinação das imagens junto dos discursos objetivou criar um espírito de nacionalidade, de modo a forjar uma unidade homogênea em nível de consciência e de comportamento, descartando todo e qualquer pensamento diferente.

As contradições de uma economia periférica e dependente, contextualizada pelo texto nos conduz a uma discussão sobre a crise do capital, a oferta da mão de obra barata enquanto país subdesenvolvido, as altas taxas de inflação, a concentração da riqueza nas mãos de uma minoria e o efeito da favelização. Como contraponto, aparece a esperança positivista dos militares na construção de um país

desenvolvido a partir da elevação de obras faraônicas como a Transamazônica. A qual, em nenhum momento, fora realizado qualquer cálculo sobre os impactos negativos da obra na região. O autor ainda salienta que parte das obras foram concretizadas em virtude do interesse de empresários em estender seus negócios.

A perspectiva formativa é considerada pelos militares como tarefa essencial, pois colaborava para a formação de uma sociedade homogênea. Nesse contexto, a escola assume o papel de braço do Estado, ao tentar manipular as ideias vinculadas aos preceitos militares. Conforme Pochmann (2015, p. 93), o maior problema desse tipo de educação desenvolvimentista-nacionalista foi que os educandos acabavam por sair da escola sem saber o que de fato acontecia na totalidade brasileira, visto que os livros didáticos enfatizavam as maiores obras e os grandes centros, vindo a desconsiderar as demais regiões do país.

As imagens dos livros levam, em sua maioria, à região Sudeste e descaracterizam o Nordeste. O autor encerra seu texto dizendo que os livros têm papel importante na disseminação de ideias, de valores e de comportamentos. Por isso a preocupação dos militares com a publicação de materiais didáticos era acentuada, devido ao desejo de conduzir a sociedade para um único ideal: o progresso.

A segunda dissertação analisada foi *Formando o cidadão e construindo o Brasil: a socialização política nos manuais de Educação Moral e Cívica e de Sociologia*, de Gabriela Montez Holanda da Silva. A pesquisa de Mestrado data do ano de 2015 e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Como objetivo central da pesquisa, a autora procurou investigar elementos que pudessem configurar os projetos de socialização dispostos nas disciplinas de Educação Moral e Cívica e Sociologia. De acordo com Silva (2015, p. 10), a aproximação das duas disciplinas está alinhada à capacidade de introjeção de ambas na socialização política. Nesse sentido, elas representam “[...] carros-chefes da noção de educação para a cidadania [...]”.

Metodologicamente, a referida pesquisa está categorizada como documental pois procura analisar manuais didáticos e propostas curriculares aprovadas pela Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) e pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Especificamente foram analisados 9 (nove) manuais didáticos para

EMC enquanto para Sociologia foram analisados 7 (sete). Como categoria analítica para o estudo da EMC a partir dos livros didáticos, a autora procura desenvolver 4 (quatro) tópicos principais, sendo eles: a) Cidadão do desenvolvimento nacional e do progresso; b) Cidadão com moral religiosa; c) Cidadão comunista e d) Cidadão do patriotismo e civismo. O resultado elaborado na pesquisa conduz à reflexão de que os conteúdos presentes nos livros didáticos de EMC possibilitaram a acomodação de ideologias, mesmo havendo certas contradições em relação ao conteúdo. A título de exemplo: na mesma página de determinado livro há a contextualização da defesa da autonomia do sujeito em relação ao progresso da nação ao mesmo tempo em que é assegurado o movimento de Segurança Nacional e a repressão por meio dos Atos Institucionais. Conforme a autora, o convívio harmonioso de predileções aparentemente diferentes levou arbitrariamente os educandos da época a formação de um pensamento estritamente positivo, modernizador e patriota.

Quanto ao ensino de Sociologia, foi evidenciado que “[...] volta-se para o impulsionar do aluno enquanto agente da mudança social que sustenta uma linha de pensamento divergente do “senso comum” [...]”, ou seja, “[...] preocupa-se com a transformação social” (SILVA, 2015, p. 67). Nesse sentido, foram encontradas, no interior dos livros didáticos da disciplina, três categorias: 1) formação de cidadão que pensa cientificamente, 2) a construção de um sujeito crítico e consciente e 3) a consolidação de um pensamento que possa sintetizar as demais categorias em um todo. Conforme a autora, “[...] essas três qualidades, em conjunto, formam o molde da socialização empreendida pelo ensino de sociologia” nos materiais analisados (SILVA, 2015, p. 67). Referente às conclusões chegadas com o ensino de Sociologia, denota-se que a autora direciona uma discussão sobre como a Sociologia enquanto conteúdo da educação formal pretende “[...] colaborar na formulação de identidades políticas, e como esses preceitos estão também presentes na organização das políticas públicas.

As considerações finais indicam que a dissertação permitiu percorrer um caminho que, ao mesmo tempo em que assemelha as disciplinas, também as difere. Nesse sentido, preencher os objetivos de um esquema de socialização política é parte comum entre as disciplinas. Nas palavras da autora, “[...] as duas disciplinas possuem um sentido comum nos seus projetos de socialização política: instrumentalizar o conhecimento por elas apresentado como fator de transformação da realidade social” (SILVA, 2015, p. 120).

A terceira dissertação escolhida para análise foi *Educação Moral e Cívica: entre comemorações e acusações, um projeto de Pátria para o Brasil (ES – 1969 – 1975)*, de Louise Storni Vasconcelos de Abreu, apresentada à banca no ano de 2016, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas da Universidade Federal do Espírito Santo, a qual rendeu a pesquisadora o título de Mestre.

O objetivo geral do texto é observar a formulação e a representação de um projeto de Pátria na Ditadura Militar entre os anos de 1969 a 1975, cujo objetivo, por sua vez, contempla não só uma abordagem macro sobre o assunto, mas também uma micro, pois viabiliza um estudo sistematizado sobre a propagação de veículos culturais no Estado do Espírito Santo, tais como *A Gazeta do Espírito Santo* (jornal da época). Como fontes históricas, a autora utiliza como *corpus* documental o Decreto-Lei 869, de 12 de setembro de 1969, o *Guia Metodológico para cadernos MEC – História, Orientações Curriculares da Secretaria de Estado do Espírito Santo*, a *Enciclopédia de Moral e Civismo*, documentos encontrados no Fundo do DOPs – nível 4, caixa 19, que estão alocados no Arquivo Público do Estado do Espírito Santo (APEES).

Como aporte para tal discussão, ela compreende os escritos de Dominique Julia (2001), Vinão Frago (1998) em colaboração com a abordagem de Roger Chartier (1990), que contempla:

[...] não apenas o estudo das representações, mas também a materialidade dos impressos, além de dialogar com a capacidade da escola em produzir uma cultura específica, singular e original. Para o autor, a instituição escolar é capaz de produzir um saber específico, cujos efeitos expandem-se sobre a sociedade e a cultura e surge do próprio funcionamento institucional (ABREU, 2016, p. 17).

A pesquisa investiga como a EMC adentrou as escolas e como suas representações foram manifestadas no recorte temporal escolhido (1969-1975). Nesse sentido, denota-se que a publicação de livros da disciplina, bem como a prática escolar em suas ações, auxiliaram na “[...] imposição de uma representação de ordem moral e cívica conveniente a então política de controle social [...]”, o que simboliza uma espécie de tentativa de aculturação em massa conforme os preceitos indicados como coerentes ao governo na época (ABREU, 2016, p. 23).

Em relação às considerações finais, a autora deixa claro que, mesmo a educação capixaba não tendo uma base rigorosa de intelectuais que pensassem a

elaboração da EMC no território, ela não teria deixado de ser menos rigorosa. O que acontece justamente é que a educação capixaba se mostra como partícipe de um projeto de Pátria. Essa consideração pode ser comprovada pelo fato de o Estado do Espírito Santo não possuir uma base de formação para a Educação Moral e Cívica, nem sequer um livro específico de orientações curriculares do Estado sobre a disciplina (ABREU, 2016).

A quarta pesquisa é de Nataly Nunes, intitulada *Os processos de moralização na Escola Pública Brasileira: estudo das disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Ensino Religioso*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina. Realizada em 2012, foi requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Como objeto de estudo, a autora analisa a moral religiosa presente sob a forma de continuidade e descontinuidades na educação brasileira, ora pela imposição obrigatória da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC), ora pela integração do Ensino Religioso (ER) aos currículos escolares. A problematização do ER e da EMC justificou-se no interior da pesquisa a partir de experiências empíricas em sala de aula na cidade de Londrina.

Metodologicamente, a pesquisa está categorizada como documental, pois pretende analisar livros didáticos que se encontram posicionados durante o período de vigência da disciplina de EMC. Tal fato não está isolado de um olhar rigoroso sob a legislatura da época. Somado a esse quadro, ainda são registradas entrevistas com 6 (seis) professores, sendo que 2 (dois) iniciaram a carreira em 1970, 2 (dois) em 1980 e os outros 2 (dois) em 1990 que, portanto, participaram diretamente do processo de imposição ou de desfecho da disciplina de EMC. Como último adendo, a pesquisa pretendeu estabelecer um comparativo com a educação dos anos 2000 que apresenta laicidade determinada em lei.

A indagação mencionada anteriormente é respondida no texto com alinhamento da leitura da obra *A questão judaica*, de Karl Marx (2007), que revela a supressão da sociedade feudal e o assentamento do Estado burguês, esse que foi responsável pela potencialização dos interesses particulares sendo que a ruptura com a antiga sociedade teria dado ao homem a liberdade de religião, mas não o teria deixado livre dela. Para concluir o pensamento, a autora revela que o catolicismo “[...] limita as outras posturas e religiões de se manifestarem, retardando a laicidade do

Estado e das instituições de ensino, bem como a tão propalada liberdade religiosa” (NUNES, 2012, p. 24).

A respeito da análise dos livros, pode ser mencionado que a moral cristã, presente nos materiais fazia parte da estruturação de uma estratégia consciente. A dissertação de Nunes é concluída quando a autora menciona que a moral religiosa sempre foi parte do pensamento brasileiro e se na Ditadura Militar ela assume uma forma mais enrijecida e aparente, no regime democrático ela aparece mais linear e não pertencente a um conjunto de normas obrigatórias. No entanto, isso não a impede de exercer sua influência no cotidiano escolar tampouco de atingir a sociedade civil com suas ideias.

A quinta dissertação analisada foi a de Djair Lázaro de Almeida, intitulada *Educação Moral e Cívica na Ditadura Militar: um estudo de manuais didáticos*, a qual possui vinculação com o Programa de Pós-Graduação em Educação, com ênfase na área de Fundamentos da Educação, pela Universidade Federal de São Carlos. A pesquisa data o ano de 2009 e foi parte das exigências para obtenção do título de Mestre.

Metodologicamente, está categorizada como documental, pois busca realizar a análise de 20 (vinte) manuais didáticos, junto de atas escolares redigidas em reuniões pedagógicas do Município de Fernando Prestes, no período compreendido entre 1966 a 1985. Com a finalidade de complementar esse cenário, o autor traz anexos (atestado de idoneidade moral, pareceres, canções da época) que possibilitam uma experiência mais ampla do contexto histórico abordado pela pesquisa.

Dentro dos aspectos metodológicos, Almeida salienta a escolha pela categoria “Nação” como elemento essencial de sua pesquisa, visto que ela apresenta o estribo do pensamento militar, postulado, sobretudo, pela Escola Superior de Guerra. Deve-se lembrar que esse tipo de pensamento não está recluso a uma área específica dos livros, mas, na maioria das vezes, permeia toda a obra, aparecendo nos fundamentos aplicados à família, à pátria, à escola, à religião, entre outras. Para tal feito, o autor tem como aporte a teoria materialista dialética da história, que examina “[...] a conjuntura social, no tempo e no espaço, como contraditória e em transformação, ao contrário de concebê-la mecanicamente imposta por determinado grupo social [...]” (ALMEIDA, 2009, p. 2).

Como objetivo central, a dissertação buscou investigar, por meio da análise de um compêndio documental, o papel das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC)

e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), entre os anos de 1966 a 1985, considerando a posição dos materiais didáticos enquanto fontes para a formação de posturas conformistas, as quais versam diretamente com os interesses dos grupos de poder que, por sua vez, procuram no binômio “segurança” e “desenvolvimento” a chave para fazer erigir um país seguro e harmonioso. De acordo com Almeida (2009, p. 8), o alinhamento entre desenvolvimento e educação resulta na formação de recursos humanos compelidos a economia capitalista e, nesse sentido, “[...], o homem passa a ser visto como um bem comum, sendo necessário, portanto, motivá-lo [...]”. Nesse caso, a motivação proposta pela EMC deveria atingir os jovens na tentativa de conduzi-los à reinterpretação/reorganização dos valores morais, éticos, civis e espirituais.

A EMC, no contexto estudado, está, também, em consonância com o binômio da segurança e do desenvolvimento, “[...] armada para reverberar e resguardar os interesses da política nacional, a EMC engatilha munição para nutrir virtudes reinterpretadas no contexto escolar, garantindo a ordem de frente [...]”, ou seja, “[...] a educação é convocada a respaldar a ordem política [...]” (ALMEIDA, 2009, p. 18).

A formação humana contemplada pela escola enquanto braço da preservação da ordem militar, objetiva colocar-se à disposição dos interesses nacionais, afastando os homens do arcabouço comunista e dando-lhes chances para o livramento da capacidade de inferioridade social. Tal escola mistifica as condições reais da Ditadura quando coloca sobre o indivíduo a capacidade de realizar transformações sociais. Nesse sentido, o que se nota é uma escola que fortalece a ideia de oferta de oportunidades para todos, sendo que a cada um cabe sua responsabilidade quanto ao sucesso ou ao fracasso, lembrando que isso está baseado na ideia de esforço, ou seja, o sujeito que se esforça, além de progredir individualmente, torna o país mais desenvolvido economicamente e socialmente (ALMEIDA, 2009).

Almeida conclui sua dissertação quando menciona que a estratégia ideológica da Escola Superior de Guerra (ESG) teve um efeito psicológico que, por sua vez, está enraizado na história sob a forma de ritos, crenças, atitudes e tendências, que costumam apoiar-se no imaginário social até hoje. Esses descritores servem de maneira prática em tempos de mudança política e social, onde é preciso redefinir identidades coletivas (Carvalho 2004, s. p. *apud* ALMEIDA, 2009, p. 95-96). Nesse sentido, os livros didáticos de 1966 a 1985 representaram a tentativa forjada de um discurso que possui, em sua base, a ideia de soberania.

A sexta dissertação escolhida para análise foi *Representações de cidadania nos livros didáticos de Educação Moral e Cívica durante o Regime Militar Brasileiro (1964 – 1985)*, de Fernanda de Paula Gomides. A pesquisa data do ano de 2015 e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal da Paraíba.

O objetivo central do texto é compreender, a partir da categoria “cidadania”, as continuidades e as discontinuidades em relação à educação, no modo operante militar. A interpretação da categoria encontra-se baseada na fundamentação da mesma enquanto conceito histórico, variável no tempo e espaço. Para compor esse cenário, foram selecionados 3 (três) livros didáticos de 5^o a 8^o série, sendo que cada um pertence a uma década (‘60/’70/’80). Os livros apresentam-se como instrumentos de propagação das representações militares, conforme a autora:

Seja na formação de identidades ou de ideias consagradas na historiografia, de formação de valores ou de Cidadania, tais livros agem como um conjunto de conteúdos. E se tornam um depositário de representações sociais de um tempo e de uma historicidade única que formam uma memória (GOMIDES, 2015, p. 42).

O trabalho exercido sob os livros didáticos contempla desde a descrição dos materiais até a análise de conteúdo e a contextualização das imagens. Essa inclinação está fundamentada na obra de Chartier, que denomina esse processo como protocolo de leitura. Além do objetivo já descrito, pode ser notada a existência de um diálogo entre as legislações brasileiras da época que asseguram o desenvolvimento da atividade da EMC. Outro aspecto importante é a experiência da autora como integrante do grupo Memória e resistência à Ditadura na Paraíba, no Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH) da UFPB, o que possibilitou o acesso a professores que lecionaram e foram considerados subversivos na época. Considerando tais detalhes, a comunicação transcrita no diálogo entre professora e pesquisadora enriquece muito o texto.

A respeito da análise dos livros, a autora chega à conclusão de que os mesmos foram um instrumento importante na garantia da preservação do regime militar e, assim como os demais serviços, na época foram se modificando conforme as contradições de seu tempo. Nesse sentido, os livros a partir de 1964 representam um alto grau de conservadorismo e denotam, em especial, os conceitos de segurança e deveres morais do homem naquela sociedade. Já os da década de 1970 apresentam

o alinhamento da educação com o estudo dirigido da “Pedagogia Tecnicista”, na qual a liberdade é apresentada na figura do heroísmo em defesa da pátria em concomitância a uma prática cidadã, controlada pelos militares. Lembre-se que essa mudança é influenciada pelo fim do Milagre Econômico que, além de representar a queda dos salários dos trabalhadores em cerca de 50%, também os colocou dentro de uma lógica mais esgotante em relação ao tempo de trabalho, passando de 12 para 14 horas. O livro de 1980 tem um apelo maior pelos conceitos de cidadania e de cidadão justamente pelo contexto de efervescência da derrubada do regime militar. Conforme a autora, “A Cidadania é vista como um bem maior na sociedade [...]”, no entanto, ela é forjada por um discurso que tenta boicotar o povo da prática social. Portanto, ainda que o livro se proponha a discutir voto e democracia, esse viés não está descolado do interesse do setor dirigente.

Sobre os ganhos da pesquisa, a autora nos conduz à reflexão de que o campo editorial da historiografia se encontra muito centrado na perspectiva de uma história de grandes atores ou grandes feitos. É preciso realizar um exercício de combate e desconstrução dessas ideias. Conforme a autora, “O não esquecimento, o debate sobre os anos da Ditadura, o enfrentamento ao tema “tortura” e a busca pela verdade são alicerces para uma Justiça de Transição Democrática” (GOMIDES, 2015, p. 174).

A penúltima dissertação escolhida para análise foi *Ideais de homem civilizado veiculados nos livros didáticos de Educação Moral e Cívica (1969 – 1986)*, de Daniele Cristina Frediani Gusmão. A pesquisa data do ano de 2018 e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

Quanto aos objetivos centrais do trabalho, foi realizada uma atividade investigativa por meio de livros didáticos no período de abrangência de 1969 a 1986, que pudessem identificar os sentidos de homem civilizado, produzido por influência direta do contexto histórico da Ditadura Civil-militar. O referencial teórico usado para as discussões está centrado em André Chervel, Dominique Júlia, Alain Choppin, Circe Bittencourt, entre outros. Como método para análise, destaca-se o apoio fundamental da teoria de Norbert Elias, que relaciona indivíduo e sociedade em contextos de tensões civilizatórias.

Em relação ao texto, a autora indica que os princípios de civismo e de moralidade sempre estiveram presentes na história brasileira. Recuperando tais preceitos, pode ser considerada a existência de manuais didáticos que, no período imperial, incitavam a civilidade por meio de preceitos morais e religiosos. Tal exemplo

pode ser verificado pela Reforma Couto Ferraz (1854). Já no período republicano e no final do século XIX, o civismo e a moralidade continuam a aparecer nessa sociedade, inclusive agregando novos valores, tais como: o patriotismo do jovem cidadão republicano, o desejo de modernização e o trabalho como forma de prover e garantir o desenvolvimento da nação. No período ditatorial, o civismo e a moralidade alavancam novamente por meio do discurso dos militares, que enfatizam a defesa do país em relação à ameaça comunista, ao progresso civil, econômico e social, além do acréscimo positivista.

Diante o contexto de contradições no interior da sociedade, a autora salienta que ora a EMC aparece como integrante direta do currículo escolar, ora como conteúdo a ser tratado no interior de outras disciplinas como História e Geografia ou, até mesmo, torna-se uma prática dentro da disciplina de Ensino Religioso. No entanto, no período estudado pela dissertação, ela aparece instituída por meio do Decreto-lei 869, de 12 de setembro de 1969, como obrigatória a todos os níveis de ensino. Assim como prática exclusiva fundamentada sob um currículo, a disciplina se estabelece e passar a exigir materiais condizentes com os princípios enfatizados pelos militares. Nesse sentido, os livros didáticos junto dos educadores passam a seguir um padrão consagrado pela Conselho Nacional de Moral e Civismo.

Salienta-se que, mesmo estando presente no interior de um currículo escolar e atendendo as exigências, a EMC “[...] não se configurou como uma disciplina categórica e elementar na Educação Brasileira com formação específica [...]”, o que significa que nunca existiram cursos de formações de professores para área, “geralmente o que se via eram padres à frente da disciplina ou professores licenciados em outras áreas que comprovassem idoneidade” (GUSMÃO, 2018, p. 24).

Sobre os livros didáticos, a interpretação da autora vai ao encontro do teórico Alan Choppin, que determina o material como objeto cultural, sendo capaz de transmitir “os saberes, as destrezas, cuja aquisição é julgada, em um campo, em um momento dado, como indispensáveis para a perpetuação da sociedade” (CHOPPIN, 2000, p. 16 *apud* GUSMÃO, 2018, p. 27). Em relação à disciplina escolar, a autora pensa de acordo com Dominique Júlia e André Chervel, que se trata de construções sociais e políticas, que assumem posições específicas em determinado tempo e espaço. Sendo assim, é “[...] possível identificar a partir dos livros didáticos destinados a uma disciplina escolar, tensões de um movimento civilizatório” (GUSMÃO, 2018, p. 28). A teoria de Norbert Elias utilizada pela autora se aproxima do objeto de estudo

quando auxilia na compreensão da autonomia do indivíduo, que pode ser sucumbida dentro das relações humanas a uma espécie de dependência mútua, excepcionalmente, nos momentos de transformações sociais e de tensões. Nesse interim, são incorporados valores e comportamentos às estruturas sociais.

Em relação às considerações finais, a autora compreende que a Educação Moral e Cívica, em seu período de vigência, contribuiu para a irradiação de bons valores e comportamentos que eram concernentes as aspirações militares. Isso porque “[...] pretendia-se formar cidadãos ideais que obedecessem às regras governamentais e sociais, para que assim pudessem ser considerados “civilizados” e coadunáveis ao país do progresso que se aspirava erigir” (GUSMÃO, 2018, p. 182). Vale destacar que os livros didáticos subsidiam o processo de inculcação dos valores, pois é ali que são “[...] sistematizados em forma de saberes escolares [...]” tais preceitos (GUSMÃO, 2018, p. 182).

A última dissertação a ser analisada é a de Juliana Filgueiras, intitulada *Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: História, Política, Sociedade. A pesquisa data do ano de 2006 e tem como objetivo central compreender, a partir de uma pesquisa historiográfica, o papel da disciplina de Educação Moral e Cívica veiculada a partir de livros didáticos com interação dos aspectos legislativos. Os materiais selecionados contemplam o ensino de 1º e 2º graus e são publicados entre 1970 a 1993. Para além de compreender o papel da disciplina de EMC, a autora estabelece um paralelo, na tentativa de obter uma atividade investigativa a respeito do Conselho Nacional de Moral e Civismo (CNMC), órgão que controlava o caráter publicista dos materiais didáticos vinculados a EMC.

Além dos instrumentos já descritos, a autora conta com entrevistas de professores que trabalharam no período de vigência da disciplina, e há uma catalogação das obras produzidas no período, com informe de série a ser aplicado o material, editora, ano de publicação e autor, bem como são selecionados os autores de maior relevância da época se tratando da EMC, com pequena biografia de cada um deles.

O processo de idas e vindas da dissertação reúne uma abordagem sistematizada do que foi a implantação da disciplina de EMC por meio do Decreto-lei 869, de 12 de setembro de 1969. No Brasil, a EMC aparece, pela primeira vez, na

recém República como forma de repúdio ao ensino religioso parte integrante e fundamental do Brasil Imperial. Com o avançar dos anos da História Brasileira, essa tendência ora se aproxima, ora se distancia dos currículos escolares. O que a autora propõe quando realiza tal digressão é fazer pensar que os preceitos morais e cívicos sempre estiveram permeados no discurso brasileiro e que a Ditadura Civil-militar não foi um momento exclusivo de discussão do tema.

A respeito das fontes primárias para o trabalho, livros didáticos, são apropriados os conceitos de André Chervel, Ivor Goodson e Circe Bittencourt. Mesmo diante da especificidade de cada autor, a indicação fundamentada pela autora nos leva a compreender que a congruência de ambos está centrada no papel das disciplinas escolares em relação ao objeto de conhecimento, da troca com o meio, e, excepcionalmente, das relações políticas que circundam a produção e a necessidade de vincular os temas tratados na sociedade em saberes escolares, conforme Filgueiras (2009, p. 14), “Os conteúdos das disciplinas são os meios de alcançar o fim desejado”.

Em relação à análise dos materiais didáticos, foi identificado um discurso apoiado na conformação. A falta de cientificidade foi um fator marcante na vigência da disciplina, e o que se esperava dela era, então, o amoldamento do espírito humano conforme a ideologia militar. Conforme Filgueiras (2009), a EMC passou a incorporar muitas finalidades da escolarização, o que simbolizava a agremiação de vários temas em sua constituinte. Por conseguinte, a EMC tratou de abordar assuntos que vão desde o rito cívico até a criação do cenário político. Lembrando que esses conceitos foram forjados pelos militares e, portanto, não asseguravam a verdade nem a materialidade dos fatos.

2. O CARÁTER HISTÓRICO, POLÍTICO, ECONÔMICO E SOCIAL DO GOLPE DE 1964

O governo de João Goulart se constituiu duramente e a partir de atos golpistas, movidos por importantes frações da burguesia brasileira associada ao capital estrangeiro. Esses setores, situados dentro da camada da elite rural da sociedade brasileira, tiveram o apoio da Igreja Católica, dos militares e de industriais que, seduzidos com a possibilidade de lucro diante a interpenetração do capital estrangeiro, se mostravam favoráveis à derrocada do poder democrático. É fato que o prenúncio do Golpe avançava no governo Goulart de maneira clara e contundente.

O governo João Goulart nasceu, conviveu e morreu sob o signo do golpe de Estado. Se, em agosto de 1961, o golpe militar pôde ser conjurado, em abril de 1964, no entanto, ele deixaria de se constituir no fantasma – que rondou e perseguiu permanentemente o regime liberal-democrático inaugurado em 1946 – para se tornar numa concreta realidade (TOLEDO, 1987, p. 7).

Pouco menos de completar seis meses de mandato, Jânio Quadros, que havia sido eleito nas eleições de 1960 com o discurso de combate a corrupção, renunciava a cadeira de Presidente. Tratava-se de uma tentativa frustrada de golpe, pois o então presidente acreditava que sua saída estimularia as camadas populares a suplicarem por sua volta, o que não aconteceu.

A saída de Jânio e o empossamento de Jango à cadeira de Presidente do Brasil parecia ser uma tarefa simples, mas o que pôde ser notado é a formação de forças que haviam sido conjuradas há anos no interior da sociedade e que esperavam apenas o momento oportuno para lançar a frente seu projeto burguês que, além de combater o populismo, tornava-se inimigo fratricídio do comunismo. A ocasião parecia ser perfeita, Jânio demissionário, João Goulart em Pequim em função oficial, essa a pedido do primeiro que “pretendia em seu plano econômico comercializar com todos os países, independente das ideologias” (BASBAUM, 1968, p. 21).

Em reunião extraordinária, no dia 25 de agosto de 1961, o Congresso tornava eleito Ranieri Mazzilli (Presidente da Câmara dos Deputados) como Presidente temporário do Brasil, devido ao estado de ausência de Presidente no país. Enquanto João Goulart verificava formas de retornar ao Brasil, o círculo da oposição dava seus primeiros passos rumo ao golpe, embora essa tentativa, em específico, tenha sido frustrada. A oposição à posse constitucional de Jango rumava especialmente por meio

dos Ministros Militares General Odilo Denis, Almirante Sílvio Heck e do Brigadeiro Grun Moss que, unidos, representavam as três armas. Tal motivação para o impedimento da posse de João Goulart estaria alocada a seu recente passado político.

Nos primeiros anos de sua rápida trajetória política, os estreitos laços de amizade mantidos com o ex-ditador – seu vizinho de estância longínqua São Borja (RS) – transformavam Goulart em figura altamente suspeita aos olhos dos setores antigetulistas. Como deputado do Rio Grande do Sul, eleito em 1950, Goulart sofreu contundentes ataques pela imprensa; esteve seriamente ameaçado de perder o mandato parlamentar, pois raramente comparecia à Câmara Federal. Dedicava-se às suas tarefas de presidente do Diretório Estadual do PTB e, desde então, orientava toda a sua ação política em direção ao movimento sindical. Destacando-se neste tipo de atividade, foi escolhido, em 1953, por Vargas, para o cargo de Ministro do Trabalho (TOLEDO, 1987, p. 13).

Acusado pelos setores conservadores de agitador de greves, João Goulart foi atacado pela grande imprensa como demagogo sindicalista. Nota-se um papel importante da imprensa no entreato golpista. Toledo e Pasquini (2014) contribuem em relação ao tema quando dizem que os periódicos ou jornais fazem parte de uma realidade específica dos homens de cada tempo, portanto são capazes de narrar os acontecimentos históricos englobando economia, religião e aspectos políticos. Desse modo, como a Ditadura pode ser pensada sob uma ótica de um grupo tecnoburocrata, que tenta transcender a ordem democrática em prol dos seus interesses dentro de uma proposta hegemônica, os jornais carregavam uma espécie de visão quase unilateral dos grupos dominantes. Àqueles que não sucumbiam seus escritos a tentativa golpista, eram boicotados. Na prática, é preciso recordar do episódio onde Carlos Lacerda ordenou que o Jornal do Brasil, no dia seguinte à manifestação dos trabalhadores das Estações Ferroviárias de Leopoldina e Central do Brasil, por exemplo, não produzisse manchetes a respeito do tema. Outrossim, o jornal circulava naquela manhã apenas com a seção de classificados e a movimentação favorável à posse de Jango era ocultada. Diante do contexto, pode-se considerar que a imprensa “[...] acaba-se por constituir um objeto que veicula e manipula interesses de classes antagônicas, assumindo papel formador e regulador de opinião pública” (PASQUINI, TOLEDO, 2014, p. 6).

Embora sustentasse uma posição a favor dos trabalhadores quando foi Ministro do Trabalho (1953) e, de certa maneira, ao longo de toda sua carreira política, Jango jamais poderia esconder sua origem.

Como herdeiro de imensa fortuna pessoal e grande proprietário de terras (“um latifundiário com saudável instinto de propriedade privada”, como afirmou um dos seus colaboradores), Goulart era tal como seus críticos da direita, um fiel defensor do capitalismo. No entanto, asseverava ele, sua diferença em relação a estes residia na aspiração a um capitalismo mais “humanizado” e “patriótico”; ou seja, Jango dizia-se opor-se aquilo que hoje se convencionou chamar de “capitalismo selvagem” [...] (TOLEDO, 1987, p. 14).

Como Ministro do Trabalho no Governo de Getúlio Vargas (1951-1954), Jango defendia o aumento salarial de 100% aos trabalhadores que ganhavam até um salário mínimo. A defesa dessa pauta colocaria seu cargo em risco, mas ele não sabia disso. As Forças Armadas lançaram um documento chamado de Memorial dos Coronéis, que foi assinado por 81 oficiais do Exército, em 1953. Esse documento denunciava o risco proeminente do comunismo no Brasil, declarava os problemas vinculados à corrupção no setor público, destacava a crise de autoridade no interior da classe militar e a falta de coesão dentro das Forças Armadas. O documento circulou pela imprensa e diante da pressão exercida pela oposição, João Goulart fora afastado do cargo. Um fato interessante é que figuras presentes nesse ato de 1953 vão reaparecer ao longo dos inúmeros entreatos golpistas na primeira metade da década de 1960. Salientam-se, então, os nomes de Amaury Krueel, Golbery do Couto e Silva, Syzeno Sarmiento etc. (TOLEDO, 1987, p. 15).

Como Vice-presidente de Juscelino Kubitschek (1956-1961), Jango não teria cessado seu apoio aos trabalhadores, configurando-se novamente aos olhos dos setores envolvidos com as ideologias liberal-conservadoras e de direita como um potencial agitador das massas. Outro fato importante a ser recuperado pelos militares é que as eleições só iriam ocorrer novamente em 1965 e, até lá, Jango poderia implementar uma política que ampliasse o poder do povo.

Os três Ministros Militares, em uma atitude claramente golpista, alimentados pelo discurso anticomunista da Escola Superior de Guerra, encaminharam ao Congresso um documento chamado de Manifesto à Nação. Esse, por sua vez, objetivava “clarificar” o pensamento do povo em relação aos riscos da posse de Jango.

Principal acusação, conforme o dito Memorial: com sua visita à China Popular e União Soviética João Goulart “tornou clara e patente sua incontida admiração ao regime desses países, exaltando o êxito das comunas populares”. E acrescentava: “Na Presidência de República, em regime que atribui ampla autoridade pessoal Chefe do Governo, o Sr. João Goulart constituir-se-á, sem dúvida alguma, no mais evidente incentivo a todos aqueles que desejam ver o País mergulhado no caos, na anarquia, na guerra civil”. Era uma visível tentativa de impor opinião, respeitável mas discutível, de alguns militares, á maioria da nação, que havia votado no vice-presidente como substituto legal e eventual do Presidente efetivo (BASBAUM, 1968, p. 22).

Enquanto o discurso dos militares ganhava força no setor comprometido com a imprensa golpista, com o apoio dos udenistas, o setor contrário começava a se manifestar. Pode ser notada a paralisação dos trabalhadores ferroviários da Estação Leopoldina e Central do Brasil, levantes de insubordinação na Marinha e Aeronáutica, ameaças à Embaixada Americana do Rio de Janeiro e o boicote dos jornais *O Globo* e *Tribuna da Imprensa*, por exemplo, que endossavam em seus textos a negativa em relação à posse de Jango (BASBAUM, 1968).

Os setores que se alinhavam à legalidade da posse de Jango se identificavam ideologicamente com o nacionalismo reformista, com a liberal democracia e com a esquerda revolucionária (TOLEDO, 1987). Entre esses movimentos, o de maior relevância consideravelmente veio do Rio Grande do Sul, na figura expressa de Leonel Brizola (Petebista) que, pela virulência de seus discursos, defendia o exercício da função constitucional prevista em lei. O movimento de Brizola contou com manifestações populares nas ruas, mas, sobretudo, com a Rede da Legalidade que funcionava nas rádios, pois ali eram transmitidos seus discursos. Desse modo, a necessidade de resistir às intenções golpistas se espalhou pelo Brasil.

[...] Apesar de proibidas e reprimidas, manifestações populares se sucediam-se nos grandes centros urbanos (passeatas, comícios, panfletagem, etc.). Várias entidades de classes condenavam os golpistas e defendiam a posse de Goulart.

Inúmeras greves políticas em diversos setores (têxtil, transportes, bancários, metalúrgicos, portuários, etc.) culminaram numa *greve nacional* em “defesa da legalidade”, deflagrada pelo Comando Geral de Greve (CGG), embrião do CGT. A UNE decretou “greve nacional”; na Bahia os estudantes criavam a Frente de Resistência Democrática (TOLEDO, 1987, p.18).

Um ponto importante desse acontecimento é que alguns grupos militares se mostraram a favor da legalidade, no entanto, continuaram atrelados à ideologia

anticomunista e demonstravam medo do posicionamento de Jango no poder. Essa perspectiva dialética é encorajada pelo General Machado Lopes do III Exército com apoio da Polícia Militar Gaúcha, que reunidos passaram a defender a ideia de uma reforma na Constituição. Aí está o Golpe em Branco ou a Solução de Compromisso assim como denomina Toledo (1987) em seus escritos.

Com a ameaça de uma guerra civil nacional, que era lançada pelo grupo sulista, a favor da legalidade e que pretendia rumar para o Norte do Brasil, a reforma na Constituição parecia, na visão da burguesia, como uma reconquista do equilíbrio. Os maiores partidos políticos endossaram a posição do General Machado Lopes, e o mecanismo para tornar essa ação possível era o regimento parlamentarista na figura expressa do Conselho de Ministros. Usando a metáfora de Basbaum (1968, p. 24), Jango “[...] reinaria, mas não governaria”.

Como qualquer regime democrático burguês, com seu caráter pragmático, a eleição para a aprovação da emenda constitucional que permitia a passagem do presidencialismo para o parlamentarismo ocorreu no dia 2 de setembro de 1961, e o resultado demonstrou 236 votos a favor contra 55 (TOLEDO, 1987). Os números apresentavam enfaticamente que o governo Jango sofreria uma incansável pressão do jogo político com os grupos da direita conservadora e seus aliados.

Os congressistas julgavam-se vitoriosos, pois afirmavam ter evitado uma “guerra civil” no país. Na verdade, o Congresso, através de sua maioria conservadora e liberal-democrata – com o incentivo dos militares dissidentes e com a anuência dos golpistas -, adiantou-se em oferecer tal solução, pois o avanço das forças populares passava a se constituir numa ameaça política indesejável. Para os ideólogos burgueses da Ciência Política, o Congresso Nacional, neste episódio, dava uma excelente lição daquilo que denominam de “realismo político” ou da “arte de conciliação” (TOLEDO, 1987, p. 19).

João Goulart retornou ao Brasil tarde demais para tentar articular qualquer manobra que pudesse inibir a ação da Reforma Constitucional. No dia seguinte à sua chegada, foi votada a Emenda Parlamentar. Naquela ocasião, Jango decidiu esperar sua hora de governar e pretendia marcar a história do país com suas reformas, mas, para isso, teria de ocupar aquela cadeira primeiro, mesmo que *a priori* governasse de maneira indireta (BASBAUM, 1968). No dia 07 de setembro de 1961, tomou posse da cadeira de Presidente do Brasil dentro do Regime Parlamentarista. A Emenda Constitucional que previa o Parlamentarismo indicava a realização de um plebiscito,

que convocaria o povo às urnas nove meses antes do fim do governo de Jango. Nessa data, o povo seria convocado a votar sob o desejo de continuidade do regime parlamentar ou por sua ruptura.

Em resumo, a política parlamentar funcionaria nos seguintes moldes:

De acordo com a emenda parlamentarista, o Poder Executivo passava a ser exercido pelo presidente da República e por um Conselho de Ministros (Gabinete Parlamentar), a quem caberia a “direção e a responsabilidade da política do governo, assim como a administração federal”. Ao presidente competiria nomear o presidente do Conselho de Ministros (primeiro-ministro) ou chefe de governo e, por indicação deste, os demais membros ministros de Estado. Na verdade, transformava-se o presidente da República em autêntico chefe de Estado, perdendo a sua iniciativa de elaborar leis, orientar a política externa, elaborar propostas de orçamentos, etc. O governo se efetivava fundamentalmente através do Conselho de Ministros que, por sua vez, dependia permanentemente do voto de confiança do Congresso Nacional. [...] (TOLEDO, 1987, p. 20).

Traçada a forma de funcionamento do aparelho estatal dentro administração pública, os golpistas pensavam que teriam freado a política de Jango; só não sabiam que os próximos anos enunciariam duras crises de ordem econômico-financeira-política que envolveriam todas as classes sociais. Destaca-se que as classes sociais são: “[...] forças motrizes e móveis do desenvolvimento histórico, ou ainda, classes sociais que, ao construírem as estruturas econômico-políticas, constroem a si mesmas, e são, também, construídas [...]” (COVRE, 1983, p. 16). Compreender esse conceito parece ser determinante para o entendimento sobre a tomada de decisões e sobre quais atores sociais mobilizaram as lutas no período. Nesse sentido, Toledo (1987) aponta que os tempos de Goulart ganham uma tônica diferente na história brasileira, justamente por terem feito do campo, dos quartéis e do chão de fábrica um espaço para discutir a política brasileira.

Para além da mobilização popular e do alçamento da conscientização das classes e suas lutas, havia o aumento da inflação combinado às taxas de câmbio estagnadas. Salienta-se, a existência de instruções políticas que viabilizavam a falta de cobertura cambial e o livre comércio. Vale destacar, então, que o início da crise político-econômica-social não se inicia em 1960, no entanto é na primeira metade da década que ela se acentua. A título de exemplo, pode ser mencionado que a renúncia de Jânio à cadeira de Presidente teria sido responsável pela elevação do dólar de 250 para 800 cruzeiros no Brasil (BASBAUM, 1968).

Outro fator importante foi a necessidade de conviver com as heranças dos governos anteriores. Kubitschek, para modernizar o país, precisou, também, modernizar as formas de produção. Nesse contexto, a importação de equipamentos estrangeiros deveria facilitar esse processo. No entanto, a compra dos equipamentos era feita com o empréstimo estrangeiro, fato que fez aumentar a dívida externa.

No período Kubitschek, ao se optar por um elevado nível de investimentos e ao se manter as importações de equipamentos necessários ao desenvolvimento econômico, apelou-se para um progressivo endividamento externo. No período de 1956/60, mostram os dados oficiais, o déficit nas transações correntes (mercadorias e serviços) alcançou elevada cifra de 1,2 bilhões de dólares. De outro lado, “como o investimento externo fazia-se com a regalia da Instrução 113, isto é, sem cobertura cambial, o atendimento do déficit fez-se principalmente, através de empréstimos a curto prazo e de atrasos comerciais, aumentando o endividamento externo”. A taxa inflacionária elevou-se significativamente nos últimos anos do governo Kubitschek, agravada fundamentalmente pela “deterioração das relações de troca, acúmulo de estoques invendáveis de café adquiridos pelas autoridades monetárias; crescimento insuficiente da oferta de produtos agrícolas e olipolização do comércio atacadista de gêneros alimentícios” (CIBILIS VIANA, 1980, *s/ apud* TOLEDO 1987, p. 22).

Pode ser salientado que, nesse mesmo período, a economia brasileira crescia, marcada pelo descompasso ratificado pela produção agrícola, que havia demonstrado um déficit em relação aos outros setores da economia. Esse fato, combinado ao crescimento do movimento migratório para as cidades, fez emergir crises agudas no abastecimento de alimentos para o mercado interno. Assim, passaram a reverberar, também, inquietações sociais na forma de greves.

Em relação à inflação no período pré-1964, Singer (2014) enfatiza que

[...] Tínhamos constantemente uma inflação de 10%, 15%, 20% ou 30%, cumulativa ano após ano, durante quase uma década após a guerra, enquanto a taxa de câmbio permanecia constante, o que representou uma expropriação de renda nada desprezível da galinha de ovos de ouro da pauta de exportação que era o café (SINGER, 2014, p. 22).

Outro ponto importante foi a entrada do capital estrangeiro de origem americano, japonês, alemão e, numa menor porcentagem, o italiano. Por tratar-se de um presidente que representava uma perspectiva mista entre a defesa do capital nacional e o internacionalismo de uma economia moderna, os americanos nesse

momento viam-se numa situação combinada entre avanço e desconfiança. De acordo com Covre (1983),

Esses projetos de desenvolvimento “nacionalista” se defrontam com dois componentes contraditórios: o da proposição “nacionalista” de desenvolvimento numa era monopolista do capital. De certa forma, entretanto, o “nacionalismo” de então servia ao grande capital em emergência, pela forma como acelerava o “industrialismo”. Entretanto, essas são variantes de uma concepção dita nacionalista. A outra, também germinando, era a da “economia associativa” ou da “transnacionalidade”, que conseguiria, após 64, imprimir, de vez, a sua direção cultural à ideologia dominante no Brasil (COVRE, 1983, p. 22).

Covre (1983) dá continuidade a esse debate quando afirma que a ideologia nacionalista no golpe de 1964 simboliza muito mais a acumulação de capital sob a lógica do imperialismo do que uma forma de assegurar o bom desenvolvimento dos cidadãos. Aqui, há uma contradição eminente, pois, ao mesmo tempo em que os golpistas refutam a ideologia nacionalista na tentativa de inibir a criação de qualquer movimento que possa ser contrário ao regime autoritário, eles também tratam de se apropriar por vezes desse discurso, mas agora sob a forma do desenvolvimento nacional em comunhão com a acumulação, inspirado pela internacionalização. Ou seja, “[...] Uma classe burguesa que atua cada vez mais “internacionalizadamente” [...]; uma classe operária “sufocada”, sem espaço político, sem “civildade”, mas imprescindível como força de trabalho” (COVRE, 1983, p. 20).

A falta de confiança em uma economia inflacionária e dirigista atrasou a chegada do capital estadunidense no Brasil, mas, quando ele passou a ser parte do cenário, logo tratou de dominar a indústria automobilística com investimentos da Ford e da General Motors (SINGER, 2014). Sobre o assunto, Covre (1983) compreende que as empresas multinacionais, quando instaladas em um país, têm como triunfo a tecnologia, fato esse que permite que acumulem riquezas em todo o globo terrestre. Essas empresas são a expressão do capital monopolista, pois agem sob a estrutura do centro para as periferias. Além do potencial lucrativo que as empresas nacionais não têm em virtude justamente de sua estratégia, as empresas multinacionais se diferem pela produção de novos artigos.

Singer (2014) apresenta uma síntese de como a economia brasileira estava amparada no pré-1964.

A economia brasileira da época ainda era quase colonial, no sentido de depender da exportação de um produto tropical. O café

representava, em 1964 e nos anos precedentes, cerca de 70% ou 80% de toda a receita de exportação. Quando o preço do café caía, o Brasil entrava em crise; quando o preço do café subia, havia euforia não apenas no setor cafeeiro, mas, através da expropriação cambial, também no setor industrial. As divisas proporcionadas pela cafeicultura permitiam importar meios de produção. Quando o volume importado crescia, a indústria acelerava.

Portanto, o ritmo de desenvolvimento do Brasil era comandado pelo câmbio, pela exportação e pelo preço do café (SINGER, 2014, p. 22).

Enquanto o Brasil com JK se endividava para tentar progredir e alcançar a marca de um país competitivo em relação aos demais países do globo, internamente as empresas de investimento externo eram beneficiadas por meio da Instrução 113, sem cobertura cambial. Com Jânio, as práticas não foram diferentes em relação às instruções que pudessem também beneficiar o mercado estrangeiro numa espécie de imperialismo no Brasil, pois daqui se tirava mão de obra barata, se instalavam empresas a menor custo de contribuição governamental e se apropriavam terras para retirada de matéria-prima a mínimo preço. A instrução 204 da SUMOC com Jânio também era incentivada pela liberdade cambial.

[...] as importações passavam a ser realizadas a taxas de mercado livre, ficando suprimidos os subsídios governamentais às compras de petróleo, trigo e papel. Na justificativa oficial, buscava-se alcançar o equilíbrio das transições com o exterior, altamente comprometido no governo Kubistchek. A eliminação dos subsídios teve como consequência uma brusca e imediata alta de custo de vida, particularmente daqueles produtos que eram fundamentais no orçamento das classes trabalhadoras (TOLEDO, 1987, p. 24).

Nesse sentido, práticas econômicas anteriores ao governo parlamentarista já endossavam o reescalonamento da dívida externa com o pagamento de empréstimos efetuados em curto prazo, fato que, imprescindivelmente, com o passar dos anos vai se tornar um ponto de fusão entre as classes populares, gerando inquietações.

O governo parlamentarista nomeou então Tancredo Neves, do PSD, como presidente do primeiro Conselho de Ministros em 08 de setembro de 1961. Conforme Basbaum (1968, p. 25), ele não teria nenhum atributo atrativo para o cargo, a não ser o fato de ter mantido uma relação de proximidade com Vargas. A figura dele era representada pelas seguintes características: “[...] conservador, mais ou menos liberal, mais ou menos favorável a algumas reformas, contanto que não mexesse na terra. [...]”.

Para os outros cargos de Ministro, o que se notava era um misto entre homens filiados a UDN, ao PSD e outros sem filiação partidária. No entanto, não eram menos liberais. Esse é o caso do banqueiro Moreira Salles, homem de posses que, em todo o entremeio golpista, justificou os interesses do país a partir da relação que se estabelecia com os Estados Unidos e a necessidade de sucumbir à política econômica brasileira a uma política econômica estadunidense do FMI. Em tese, o primeiro gabinete de Ministros parecia espelhar-se em modelos conservadores anunciados outrora no Brasil, como o governo do próprio Café Filho (BASBAUM, 1968). Chamado de União Nacional, o primeiro gabinete de Conselhos de Ministros tentava recuperar “[...] o arsenal ideológico das classes dominantes a fim de encobrir a existência de conflitos e antagonismos no interior da conjuntura política [...]”, e, precisamente, simbolizava, “[...] uma nítida derrota do movimento popular que, alguns dias antes, havia empolgado o país” (TOLEDO, 1987, p. 25).

Outro fator importante a ser delineado é que mesmo Goulart, com seu poderio reduzido de decisões em relação aos rumos do país, teria optado por uma assessoria diferenciada da de Tancredo Neves, o que, na prática, significava uma diferença ideológica explícita. Nesse período, Jango realizou críticas ao regime cambial do gabinete e, pela primeira vez, mencionava diretamente ao público a necessidade das Reformas de Base.

O gabinete conservador de Tancredo Neves conseguiu aprovar duas medidas que reverberam positivamente entre os setores progressistas e nacionalistas. Conforme Toledo (1987), tais medidas não foram criadas no gabinete, mas recuperadas de estudos do governo Quadros. A primeira delas competia ao cancelamento das autorizações admitidas a empresa estadunidense *Hanna Corporation*, que explorava minério do Brasil. Essa proposta foi tomada por Gabriel Passos, que era Ministro das Minas e Energia na ocasião. A segunda refere-se à retomada de relações diplomáticas com a URSS.

Dois meses após as duas medidas, o Brasil foi convocado para uma reunião em *Punta del Leste* para discutir a situação da mais nova República Socialista da América Latina, Cuba. Essa reunião pretendia aprovar a expulsão de Cuba da OEA (Organização dos Estados Americanos) e criar sanções contra o governo cubano. O Brasil, embora pressionado pela política estadunidense se opôs, na ocasião, a qualquer forma de sanção à Cuba, mas não deixou de reiterar, através de um

documento formal, a “[...] incompatibilidade entre um regime marxista-leninista e os princípios democráticos do sistema interamericano” (TOLEDO, 1987, p. 26).

Convocado a votar, o Brasil decidiu pela abstenção do voto. Esse pequeno abalo na relação entre Estados Unidos e Brasil, provocado pela decisão do voto, se configuraria rapidamente em uma expressa tensão social entre os países, isso por que Brizola, pouco tempo após o encerramento da reunião teria desapropriado, no Rio Grande do Sul, os bens Companhia Telefônica Nacional, ligada à *International Telephone & Telegraph* (ITT). A ação de Brizola desembocaria numa reação rápida, que culminava na aprovação da emenda *Hinckenlooper* pelos americanos; essa solicitava indenização imediata aos países que suspendessem relações com o EUA. Carlos Lacerda, conspirador do PSD e governador da Guanabara, também nos próximos dias se comprometeria a expropriar empresas estrangeiras no seu Estado.

A sequência desses fatos colocou o governo numa situação delicada, que rapidamente se articulava para dialogar com as empresas estrangeiras vinculadas a prestação de serviços públicos, afinal não era indicado perder o apoio da grande potência estaduniense. Essa aproximação indicaria não só a tentativa de recuperar o contato, mas demonstrar boa vontade, visto que se aproximava a data da viagem de Jango à Washington.

Assessorado pelo embaixador brasileiro nos EUA, Roberto Campos, e por Moreira Salles, o presidente Goulart – no discurso pronunciado perante o Congresso norte-americano e no comunicado conjunto dos presidentes do Brasil/EUA – procura tranquilizar a opinião pública e os homens de negócios norte-americanos quanto aos caminhos a serem trilhados pelo governo brasileiro nos próximos anos.

Entre outros temas, Goulart manifestou a adesão de seu governo aos “princípios democráticos”; defendeu enfaticamente a participação do capital privado estrangeiro no desenvolvimento brasileiro; aprovou o princípio da “justa compensação” nos casos de desapropriações de empresas estrangeiras operando no Brasil, etc. Embora revelasse preocupações quanto às dificuldades de execução do programa reformista da Aliança para o Progresso, Goulart elogiou a iniciativa de Kennedy (provocada pela Revolução Cubana). Advertindo sobre os perigos que representaria o fracasso deste programa para os “povos democráticos”, presidente brasileiro fez seu ideário reformista de Kennedy: “Aqueles que tornarem impossível a revolução pacífica, farão inevitável a revolução violenta” (TOLEDO, 1987, p. 29).

O resultado da viagem de João Goulart aos EUA causou certa comoção nos setores conservadores, que exaltavam, naquela ocasião, o discurso do presidente como digno de um verdadeiro estadista. Esse apoio foi cessado rapidamente após o

discurso de 01 de maio de 1962, em Volta Redonda/RJ. Em termos práticos, essa reunião não traria boas novas à política de trapézio do presidente, pois o que os estadunidenses exigiam parecia ser alto demais e contrariava os princípios nacionalistas de Jango que, por toda sua carreira política, o perseguiram. Os EUA solicitavam a ruptura das relações diplomáticas com a República Socialista Cuba e com o leste europeu, a compra da *American Foreign and Power* (AMFORP) e a liberdade com a remessa de lucros para empresas estadunidenses instaladas no Brasil. Nesse momento, o desejo de retorno ao presidencialismo tornou-se cada vez mais latente e as necessidades pelas reformas passaram a vigorar, mas tomaram corpo apenas no regime presidencial e com o fracasso do Plano Trienal de Celso Furtado.

Enquanto o discurso de Washington aproximava a figura de Jango à ala conservadora, o de Volta Redonda/RJ era capaz de deteriorar essa aproximação e declarava o foço ideológico entre as partes, para a direita era impossível pensar que um presidente pudesse tentar promover uma reforma na Constituição, a qual deveria ser respeitada com rigor. Assim, o discurso contra a reforma na Constituição foi endossado pelos maiores partidos políticos juntamente da Igreja e, essencialmente, pelos ruralistas como uma verdadeira discrepância.

[...] Provado estava que as terras pertencentes ao govêrno federal não iam além de 5 ou 6% das terras aráveis. Assim era preciso busca-las em mãos dos latifundiários. Mas a Constituição, em seu artigo 141, rezava que a terra, em mãos de particulares, podia ser adquirida pelo govêrno *mediante pagamento em dinheiro*: “É garantido o direito de propriedade, salvo caso de desapropriação por necessidade ou utilidade pública, ou por interesse social, mediante prévia e justa indenização em dinheiro”. Essa determinação legal era impraticável. Exigiria do Tesouro Federal uma importância superior a um trilhão de cruzeiros velhos. Que fazer? Alterar a Constituição, permitindo que essa indenização fosse paga em títulos de Dívida Pública, resgatáveis no fim de alguns anos. Contra essa pretensão, primeira tentativa de transformação na estrutura secularmente atrasada, colonial, feudal do País, ergue-se na Imprensa e no Congresso uma tremenda onda de reação [...] (BASBAUM, 1968, p. 35).

Conforme Basbaum (1968), a reação dos conservadores se fazia presente na grande imprensa pelos principais jornais de circulação, Tv e até rádio. Os principais conspiradores nessa situação eram Carlos Lacerda e Júlio de Mesquita Filho, que estavam à espreita e tentavam inflamar ainda mais o contexto, afirmando que Jango

pretendia reformar a Constituição, pois gostaria de se reeleger ou até mesmo tentar um golpe para se manter no poder, assim como acontecera em 1937, fato improvável pela falta de apoio político no Congresso. Sinaliza-se, ainda, que até este momento não havia sido encaminhada nenhuma proposta de Reforma Agrária ao Congresso. Jango, enfraquecido diante da reação da direita, desistiu de encaminhar a proposta de reforma da Constituição ao Congresso e, no ano de 1963, a campanha antijanguista e pró-golpe se recrudesceria no episódio que ainda marca o passado recente da história brasileira.

Em 26 de junho de 1962 Tancredo veio a público comunicar sua renúncia ao cargo de presidente do Conselho de Ministros. De acordo com a Basbaum (1968), Tancredo teria saído do governo por motivos não muito claros. Diferente dessa interpretação, Toledo (1987) menciona que, sem o apoio do presidente Jango, o Gabinete Parlamentar de Neves teria seus dias reduzidos. A título de memória, lembre-se que ambos os sujeitos tinham orientações ideológicas diferentes. As motivações expressas na ocasião por Tancredo são o cumprimento da “[...] exigência legal de desincompatibilização funcional a fim de poder concorrer às eleições de outubro de 1962 [...]” (TOLEDO, 1987, p. 32).

A cadeira estava vaga mais uma vez e, frente à demanda da indicação de um novo nome, Jango apresenta San Tiago Dantas, escolhido já no primeiro momento do governo parlamentarista para ocupar a pauta do Ministério do Exterior. A ligação entre eles tinha origem na aproximação política, ambos pertencentes do PTB e com adendo de uma orientação ideológica comum. Jango acreditava que San Tiago Dantas, por suas atitudes, parecia estar mais disposto a lutar contra o Congresso. Nesse sentido, seria um apoio fundamental para levar o país ao retorno do democratismo e alavancar as ideias sobre as Reformas de Base. No entanto, para a direita, se o passado recente político de Jango era ruim e mal visto, imagine ter de condensar duas figuras próximas em um mesmo governo, somando suas influências. Diante do temor de que essa situação se tornasse concreta, a direita se uniu mais uma vez e, no Congresso, rejeitou o nome de Dantas, com 170 votos contra 110 a favor (BASBAUM, 1968).

Conforme Toledo (1987), em 1962 a UDN e o PSD mantinham juntos cerca de 54% da representação na Câmara Federal². Rejeitado o primeiro candidato, seguiu-

² A alta representatividade desses partidos na política brasileira também era condicionada por um outro organismo que influenciava diretamente na eleição dos partidários através do investimento em suas campanhas políticas, no caso o IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática). Fundado em 1959, o

se para uma nova indicação, agora: Auro de Moura Andrade, paulistano, membro do PSD, milionário, que em tempos anteriores teria lançado sua candidatura ao governo de São Paulo e, na ocasião, havia demonstrado ser partícipe das ideias nacionalistas de Jango. O resultado foi a aprovação de Andrade pelo Congresso com 222 votos a favor contra 51 (BASBAUM, 1968). Entretanto, não esperava o Congresso, nem Andrade, que sua passagem pela Casa Civil não iria de fato vir a acontecer, isso porque as cúpulas sindicais se uniram na ocasião para demonstrar o desagravo a rejeição do nome de Dantas e lançaram mão de uma greve geral, que, na prática, não chegou a acontecer.

Recorde-se que, de 1961 a 1963, os movimentos populares no Brasil ganharam corpo, e suas atuações tiveram início na década anterior, mas, de fato, a virulência das greves ocorreu mesmo é durante esse triênio. Um aspecto importante desses três anos foi o efeito de unir a luta política e ideológica sob a forma burocratizada dos sindicatos. Tal iniciativa é representada pelo marco de 177 greves de 1958 a 1960 com JK e 435 paralisações nos anos de 1961 a 1963 (TOLEDO, 1987). De acordo com o mesmo autor (1987, p.73), “[...] o que mais distinguiu o movimento sindical nestes 3 anos, porém, foi o seu crescente engajamento nas lutas partidárias dessa conjuntura de crise [...]”.

Os sindicatos, armados dentro da luta política, trataram de se unir e criar cúpulas sindicais na tentativa de aumentar suas forças. Diante disso, é importante

IBAD era presidido por Ivan Hasslocher somado a mais quatro ou cinco representantes, não tinha contribuintes conhecidos, nem mesmo sócios no Brasil. Para se filiar ao IBAD, era preciso comprovar sob a forma de atestado dois quesitos fundamentais, o anticomunismo e antijanguismo -; com adendo as políticas favoráveis aos Estados Unidos. Os candidatos realizavam o juramento para se beneficiar com recursos financeiros para o custeio da candidatura, além de que o IBAD também era conhecido por fornecer faixas, carros de som, cartazes de propaganda etc. A princípio interessava ao IBAD apenas figuras da alta política, como: senadores, governadores e deputados. Com o passar do tempo houve a tentativa da organização IBAD em penetrar-se até mesmo nas Câmaras Municipais. Com ajuda da ADEP (Ação Democrática Popular), também presidida por Hasslocher, os candidatos eram escolhidos conforme uma classificação. Para os candidatos da tabela 1 eram fornecidos cartazes, faixas, cédulas, veículos, alto-falantes e dinheiro, sendo as importâncias de Cr\$ 1 milhão e 600 mil para os candidatos a deputado federal e 800 mil para estadual. Para a tabela 2, o recebimento era feito apenas sob a ordem de dinheiro. Salienta-se que o IBAD junto da ADEP ainda tinha o apoio da S/A Incrementadora de Vendas e Promotion, uma agência de propaganda de origem clandestina que não era filiada a nenhuma outra empresa de mesma natureza no Brasil. A ação dessa agência de propaganda estava vinculada principalmente aos meios de comunicação: TV e rádio. A ordem de pagamento dessas propagandas vinha do Bank of Boston, City Bank e Bank of Canadá. Ficou comprovado que nas eleições de 1962, o IBAD teria gasto 5 bilhões de cruzeiros para fomentar a campanha política da direita e recrudescer a campanha derradeira de Jango (BASBAUM, 1968). Destaca-se que o IBAD não era conhecido por ter uma mescla de membros, que por ventura pudessem oferecer resistência, ele estava totalmente cooptado para defender a classe de seu interesse; enquanto o ISEB tinha e seu interior Sodré, Álvaro Vieira Pinto que demonstravam a crítica ao sistema capitalista (TOLEDO, 1986).

destacar que, em situações de crises, essas agremiações poderiam reunir correntes ideológicas distintas.

É importante mencionar que as cúpulas sindicais surgiram no final da década de 1950 e no início dos anos 60. Elas atingiram a expressão máxima com a criação do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), em 05 de julho de 1962. Esse mesmo organismo já teria passado por transformações a critério dos próprios trabalhadores sindicalistas que, no IV Encontro Sindical Nacional, tornaram o CGG (Comando Geral de Greve) em CGT. Dentre as ações do CGT, destacavam-se: a legalidade da posse de Goulart, a defesa pelo Plebiscito que tornava o Brasil uma República Presidencialista novamente, a pauta em defesa da Revolução Cubana, as Reformas de Base, negação ao estado de sítio, etc. Na época, esse organismo sindical ganhou tamanha importância que ficou conhecido pela direita como Quarto Poder. No interior da organização, participavam comunistas, petebistas, e aqueles que se dedicavam à formação de uma base nacional-populista. É preciso salientar, ainda, que a ideologia nacionalista presente no CGT era remanescente as ideias do então PCB (TOLEDO, 1987).

Destaca-se, nesse interim, que, a defesa de certas pautas ancoradas pelo CGT culminou em efeitos positivos em alguns momentos de crise, no entanto, esse movimento estava muito mais atrelado ao sindicalismo das empresas. O que o aproximava mais de uma mobilização popular, do que de um verdadeiro movimento de massa. A debilidade do CGT em oferecer atividades formativas se tornou um ponto-chave para tornar nítida a extensão enquanto Quarto Poder dentro do governo.

Recuperando o ressurgimento do vigor dos movimentos sociais, salientou-se, especialmente, o final dos anos de 1950 e a crença por um futuro melhor baseado no progresso. O excerto abaixo, narrado por Neves (2014), explora a condição essencial que o povo brasileiro possuía na época, a certeza, mesmo diante das contradições de um movimento de renovação.

Às novas experiências culturais do período mesclavam-se propostas econômicas e sociais de caráter reformista. Era o tempo da cultura engajada, sobretudo nacionalista. A ideia de mobilização e conscientização passou a predominar entre os segmentos da sociedade que apostavam na superação da condição de subdesenvolvimento do país mediante adoção de políticas econômicas nacionalistas e programas de reformas sociais. Era preciso “mobilizar o povo”, “conscientizá-lo” e apoiá-lo em sua organização. Essas eram condições entendidas pelas vanguardas

culturais e políticas como necessárias à construção, no Brasil, de uma democracia social e de uma ordem política e econômica emancipada. Emancipação, por sua vez, era palavra sinônima de nacionalismo e de esperança. O final da década de 1950, apesar do aprofundamento das marcantes contradições sociais e econômicas que se faziam visíveis no cotidiano do cidadão brasileiro, apresentava-se como um tempo de cultivar utopias, como um tempo de possibilidades mágicas para as pessoas e para organizações que acalentavam projetos de transformação econômica e social para o país. *Nacionalismo, modernização distributiva e reformas sociais* eram expressões que exaltavam a mudança e a integração do povo como sujeito ativo em um processo que pretendia ter a marca da renovação (NEVES, 2014, p. 71).

O potencial transformador desses grupos se instalava no Brasil e tornava eminente o risco da perda do corolário burguês e, então, de 1958 a 1964, as contradições entre os setores comprometidos com as reformas e os de ordem conservadora se alavancaram. Enquanto que os primeiros apostavam nas reformas e na nacionalização da economia como potencial para o desenvolvimento do país, o segundo grupo pretendia dar continuidade ao projeto de internacionalização subordinada e buscava dar vazão cada vez mais à política liberal e seus programas (NEVES, 2014). Tratava-se da defesa de uma internacionalização econômica e política, subordinada aos Estados capitalistas dominantes.

O final dos anos de 1950³ marcaram, além das contradições do capital e das visões de mundo diferenciadas, algo ainda mais importante, o surgimento de um

³ A formulação de uma ideologia desenvolvimentista se apresentava como a própria condição do desenvolvimento, sine qua non. Burocratas, economistas, políticos e técnicos se empenhavam na formulação de um plano de desenvolvimento para o país. A mesma época também surge a Comissão Econômica da América Latina (CEPAL), que pretendia compartilhar estudos com os países, esses estudos deveriam ser incorporados pelo governo com a finalidade de alcançar o desenvolvimento econômico.

No Brasil, em 1952, também era criado o IBESP (Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política) que posteriormente foi dissolvido e dava lugar a uma nova organização, o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), criado em 1955 a mando do Presidente Café Filho e integrado ao Ministério da Educação e Cultura. Do quadro intelectual remanescente do IBESP, que ajudaram na criação do ISEB, estão Hélio Jaguaribe, Guerreiro Ramos. Essa formulação também contou com a presença de estudiosos mais alinhados a esquerda tal qual, Álvaro Vieira Pinto e Nelson Werneck Sodré. O ISEB deveria funcionar como um diretório de estudos interdisciplinares que envolvessem uma leitura crítica da realidade, no sentido de orientar o país conforme estudo sistematizado apresentado pela organiza o direcionando-o para a supera o da condi o de subdesenvolvimento. A cria o pluralizada da organiza o também revelaria divergências teóricas do que   a História, Hegemonia, Ciência e outros aspectos. Em resumo, conforme Toledo (1986, p.229), “[...] O ISEB se apresentava como uma autêntica fábrica de ideologias [...]” e que possuía uma produ o científica complementar a ideológica, sendo indissociáveis. Os pensadores do ISEB influenciaram singularmente a década de 1950 com seus textos, discursos e estudos. O ISEB se associava ao modelo nacional desenvolvimentista sem romper com o capital estrangeiro.

pensamento que invocava o sujeito histórico a se tornar sujeito coletivo na manifestação pela vida. Ou seja, inauguravam-se novas formas de pensamento e de organização dos trabalhadores, tal como as Ligas Camponesas, que foram influenciadas pelo movimento global camponês. As Ligas eram formadas por foreiros (não proprietários de terras e poucos pequenos agricultores), e esse grupo se manifestava fundamentalmente contra os latifundiários que tentavam expurgar-lhes das terras ocupadas ou, ainda, que os exploravam cruelmente.

Singer (2014) narra um pouco desse contexto:

[...] o desnível do padrão de vida entre campo e cidade era extremamente alto, muito mais do que é hoje; as pessoas do campo nada tinham, morriam cedo, alguns praticamente trabalhavam só pela comida. Havia grande desemprego disfarçado na agricultura e, sobretudo, nas áreas mais pobres do país, existia um enorme fluxo migratório dessas áreas para a cidade (SINGER, 2014, p. 24).

Complementando as ideias, o autor ainda menciona que, diante dessa conjuntura, era muito fácil para o empregador das cidades ditar o quanto valia a mão de obra dos trabalhadores recém-chegados. Essa condição favorável aos patrões, a falta de uma política salarial e a taxa de câmbio estagnada somada a inflação, que em toda a história brasileira “[...] sempre foi uma forma conveniente de transferir renda dos assalariados ao capital [...]”, tornava a acumulação ainda mais propícia para a burguesia (SINGER, 2014, p. 23).

As Ligas Camponesas, criadas nesse cenário, travavam abertamente uma luta contra a espoliação política e econômica dos setores rurais. Esses conflitos saíram do domínio ideológico e, por vezes, chegaram até a luta armada, com perseguições e, inclusive, mortes de foreiros. A luta pela terra enquanto movimento recrudesciu rapidamente no Nordeste do Brasil e, como seu principal expoente, tinha Francisco Julião, filho de pequenos proprietários de terras, filiado ao Partido Socialista, advogado por formação acadêmica. Conforme Basbaum (1968), em 1963 totalizavam-se 218 Ligas, espalhadas por 20 Estados do território nacional. Pode ser destacada a maior amplitude do movimento em Pernambuco, cidade natal de Julião, onde ele mais tarde faria carreira política como Deputado Federal. Outro fator importante das Ligas era que elas estavam sob comandos diferenciados, conforme cada região, embora todas se apoiassem sob o pedestal da Reforma Agrária Radical.

Se a luta contra o latifúndio se fazia presente, logo, a principal iniciativa tomada pelas Ligas foi a defesa também por uma Reforma Agrária Radical. O Nordeste era caracterizado como uma região em que circulava uma literatura subversiva e com grande comprometimento do povo na luta política. Desse modo, as Ligas Camponesas se uniram aos demais movimentos sociais em passeatas em prol das Reformas de Base. Esse pacote incluía a Reforma Agrária. Nesse contexto, as Ligas, até o primeiro triênio da década de 1960, tiveram ampla participação na vida política e social do Brasil. No entanto, a partir de 1963 esse movimento enfraqueceu consideravelmente, com a promulgação do Estatuto Rural do Trabalhador que tentava exercer um controle sobre as atividades sindicais rurais e, essencialmente, com a capacidade da Igreja Católica em embrenhar-se no meio rural com ideias de cunho democráticas e reformistas. Conforme Toledo (1987), com o sindicalismo e sua ascensão, inclusive no meio rural, as Ligas perderam sua importância política e o vanguardismo que o líder Julião pretendia requerer a elas não se concretizou.

A Igreja Católica tentava incluir seu discurso à população rural, incitando a criação de sindicatos democráticos, que se posicionavam de maneira antagônica às Ligas, pois defendiam apenas a participação dos trabalhadores na conquista por seus direitos trabalhistas e repudiavam aqueles que se envolviam em lutas políticas para a concretização da Reforma Agrária. Lembre-se que a propriedade privada dos meios de produção é um dos pilares da sociedade democrática ocidental cristã. Os sindicatos democráticos tomaram forma através da atuação da esquerda católica na organização da Ação Popular, que se juntou a demais federações nacionalistas e, em dezembro de 1963, fundou a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, a CONTAG (TOLEDO, 1987).

Os movimentos populares estavam ligados a diversas camadas, inclusive dentro das Forças Armadas. A título de exemplo, pode ser mencionado o Movimento Nacional dos Sargentos que, além de ter se integrado à frente anti-latifúndio e anti-imperialista, também solicitava a participação na vida política sob a forma de eleições e requeria melhores condições de trabalho e de vida. O fato de haver insubordinação dentro de segmentos das Forças Armadas tornava o clima ainda mais alarmante para os setores comprometidos com o conservadorismo. Assim, a alta oficialidade das Forças Armadas reagia de maneira dura aos sujeitos que tentassem se rebelar dentro da corporação. Esses eram punidos conforme o regimento e eram mandados para guarnições muito distantes. Entretanto, mesmo diante da represália, as

insubordinações continuaram a acontecer, inclusive muito próximo do cenário do golpe (BASBAUM, 1968).

O Movimento Estudantil, para ter alcançado certo nível de consciência de classe e dos problemas da realidade brasileira, precisou, assim como os outros movimentos populares, ser embebido por influências da década anterior. Nesse sentido, a manifestação dos estudantes de 1960 foi condicionada essencialmente pelas contradições da década de 1950 e por um processo de abertura e de expansão das universidades que se iniciara em 1945 e privilegiava as camadas médias. Tal evidencia pode ser encontrada nas palavras de Filho (2014).

Para ter uma ideia, havia em 1945 um total de 27.253 matrículas universitárias no Brasil. Não por acaso eram tão presentes no imaginário estudantil a culpa, por se considerar uma elite, e o desafio de tentar ver o que tal elite podia realizar nos processos de mudanças da sociedade brasileira. Esse número vai aumentar a uma taxa anual bastante significativa de mais de 12% ao ano, de 1945 a 1964. Uma taxa que não tem nada a ver com as de países do Primeiro Mundo, muito mais baixas. Uma taxa significativamente maior que a do crescimento do ensino de primário e segundo grau no Brasil, o que explicaria pelo fato de que o sistema político existente – a forma particular das políticas de Estado depois de 1945 – beneficiava nitidamente as camadas médias com uma política educacional que privilegiava a universidade em detrimento dos graus básicos de ensino (FILHO, 2014, p. 96).

Ainda, conforme o mesmo autor, o Movimento Estudantil no governo de Juscelino Kubitschek chegou a ter uma expressão notória diante os conflitos da época. No entanto, não se apresentava como um movimento pertencente às massas. Isso porque o processo de politização gradual dos universitários correspondia a uma etapa específica influenciada sob a forma de duas organizações, a JUC (Juventude Universitária Católica) e a JEC (Juventude Estudantil Católica), ambas alocadas dentro da Igreja Católica, que contagiavam a expressão do existencialismo cristão com o nacionalismo-desenvolvimentista. Assim, a JUC teve maior peso diante a penetração desse pensamento e se tornou um porta-voz das classes médias dentro da universidade. A influência da esquerda no Movimento Estudantil apareceu vagarosamente em 1955, quando o bloco nacionalista assumiu a UME (União Metropolitana dos Estudantes) e depois a UNE. A radicalização desse movimento veio um pouco mais à frente e surgiu justamente da dialética social experienciada no momento.

Mesmo diante das contradições ideológicas postas, o Movimento Estudantil em 1960 lançou a bandeira a favor da Reforma Universitária, mas, influenciado pelas questões econômicas e sociais do período, foi gradualmente compreendendo que a luta do povo era a sua luta. Nesse sentido, chegou-se até mesmo a postular sobre a criação de uma aliança operária-estudantil-camponesa. Já não respondendo mais aos anseios das classes médias, a UNE, em 1962, já se expressava a favor de um nacionalismo radical, e tal fato foi evidenciado através da greve de 1962, popularmente conhecida como greve por um terço. Tal movimento tinha como finalidade a conquista de um terço das cadeiras para os estudantes dentro da direção da universidade, o que favoreceria a participação na tomada de decisões (FILHO, 2014).

No decorrer das manifestações populares no Brasil, de 1961 a 1963, a UNE procurou defender os interesses da classe trabalhadora e passou a integrar a frente anti-latifúndio e anti-imperialista junto do Movimento Nacional dos Sargentos e das Ligas Camponesas. A derrota da UNE na greve de 1962 demonstrava a tentativa de controle, mais uma vez, da direita em exercer a cooptação e a coerção dos estudantes em relação à manutenção da ala conservadora. Conforme Filho (2014):

A greve, no entanto, foi derrotada, e dali para frente houve um refluxo desse movimento de massa. Ao mesmo tempo, ocorria em 1963-64 uma radicalização da vanguarda estudantil, dos grupos militantes, agora oriundos principalmente da Ação Popular e de outros grupos da esquerda. Mas o peso dos grupos católicos radicais é aqui muito nítido; o grupo que realmente dominava esses setores era aquele vinculado à AP.

O movimento estudantil participará então, intensamente, de todo o processo de radicalização das lutas populares nesse período, mas não mais como um movimento de massas e sim por meio de seus setores militantes, de "vanguarda", organizados, de direção (FILHO, 2014, p. 99).

Os movimentos sociais, diante da dialética social do período do entreato golpista, demonstraram as disposições ideológicas dos grupos, bem como as camadas que davam origem a eles. É impossível pensar que a JUC e JEC pudessem ter uma expressão radical quando são oriundas da classe média e cumprem com seus interesses. As cúpulas sindicais na forma do CGT funcionaram como conciliadoras das manobras de Jango e as Ligas Camponesas, como movimentos de massa, conseguiram elevar a consciência do trabalhador rural e urbano a um nível importante. No entanto, pela falta de um comando diretivo único perderam forças. Esse período é

extremamente importante para a política brasileira por demonstrar objetiva e subjetivamente o poder da consciência proletária. É preciso reiterar que esse percurso dos movimentos sociais se encontra em uma linha paralela, ou seja, todos acontecendo ao mesmo tempo, seja em menor ou maior proporção.

Compreendida essa esfera, fica mais fácil observar como a indicação dos nomes para presidente do Conselho de Ministros não era uma ação desinteressada, pelo contrário, expressava uma tendência.

Diante dos fatos e com a ameaça de uma greve geral por vias de acontecer, Jango indicou o nome do Professor Francisco Brochado da Rocha, já que Auro teria saído mais rápido do que imaginara. Seu conterrâneo Brochado da Rocha, era admirador de Getúlio e se constituía como uma figura não conhecida na política. Sem surpresas, o nome de Brochado da Rocha foi aprovado pelo Congresso em 10 de julho de 1962. Então, três dias depois estava homologada sua cadeira como Presidente do 2º Conselho de Ministros.

Destaca-se, desse modo, a filiação do gabinete às orientações de uma política de centro-reformista (TOLEDO, 1987). A constituição desse gabinete, assim como o anterior, mesclava membros da direita conservadora, sujeitos teoricamente sem partidos e outros alinhados com o nacionalismo-reformista. Um adendo é a apresentação do nome de Hermes de Lima, socialista moderado para o Ministério do Trabalho, João Mangabeira, também do Partido Socialista, e Hélio de Almeida, líder estudantil de orientação progressista. Há de se constatar, também, que todos os Ministros militares foram trocados. Assim foi iniciada uma nova etapa no Parlamentarismo caracterizada pelo início veemente da campanha pelo plebiscito (BASBAUM, 1968).

De acordo com Basbaum (1968), o momento era repercutido da seguinte forma:

Enquanto isso, as greves se repetiam por todo o País, quase diárias, e quase todas por motivos de salários e contra a inflação incontida. As cúpulas sindicais se agitavam e agitavam o País. E começava a campanha – que já não era mais de Jango, mas de todo o povo – contra o parlamentarismo que não havia trazido a tranquilidade e a paz sonhada. Embora os discursos inflamados de Lacerda, as objurgatórias anti-presidencialistas e anti-janguistas de O Globo, da UDN, de O Estado de S. Paulo e dos seus sócios do IBAD, a campanha ganhava as ruas, os sindicatos, as fábricas e os lares. O próprio Presidente – diante os artigos e editoriais violentos de alguns jornais, que o acusavam de <<não fazer nada>> e de que <<devia começar a governar>>, começou a manifestar-se publicamente: não se fazia nada porque, no regime parlamentarista, a única coisa que

podia fazer era dizer bom-dia aos seus auxiliares e inaugurar obras, se obras houvesse. Na realidade não governava, nem mesmo reinava: queria mãos livres, para empreender a série de reformas estruturais de que o País necessitava, queria fazer a Reforma Agrária e outras, mas nada podia fazer, nem mesmo propor projetos no Congresso. Era chegado o momento psicológico de propor uma reforma da Constituição, eliminando a emenda parlamentarista (BASBAUM, 1968, p. 29).

Já na posse do cargo, Brochado da Rocha tentou avançar com a campanha a favor do plesbicito, lançando ao Congresso um projeto de Lei que adiantava a data da votação popular, essa deveria tornar-se concreta em 07 de outubro de 1962. No entanto, diante aos inúmeros entraves, o projeto não foi aceito e tornava o Professor Brochado também demissionário do cargo. A instabilidade política, econômica e social do momento chamava a atenção para a disfuncionalidade do parlamentarismo, no sentido de manter as condições básicas para a neutralização das classes, afinal o parlamentarismo seria matéria orgânica da burguesia nacional. A defesa pela pauta de retorno ao presidencialismo não faria dos conservadores menos liberais, tão pouco menos anticomunistas.

A derrota de Brochado no Congresso foi seguida pela paralisação dos trabalhadores que reivindicavam a sanção da Lei de Remessa de Lucros, o aumento em 100% dos salários mínimos e principalmente declaravam o apoio ao adiamento do plesbicito. Um adendo a esse contexto foi o discurso do General Jair Dantas, do III Exército, que teria tornado claro o seu desagravo em relação ao Congresso e, também, comunicava a possibilidade de levantes vindos do Rio Grande do Sul, com a finalidade de tornar concreto o alçamento ao presidencialismo.

No dia 15 de setembro, foi aprovada a Lei Capanema-Valadares pelo Congresso, que tornava pública a apresentação de uma nova data para convocar a participação do povo às urnas para a tomada da decisão, em 06 de janeiro de 1963. A proposta de Lei foi levada ao Congresso e pragmaticamente quem a apresentava, eram dois representantes do partido conservador UDN. Não se pode esquecer que o cargo de Presidente de Conselho de Ministros ainda estava vago e, portanto, era preciso preenchê-lo. O último nomeado para esse cargo foi Hermes de Lima, um antigo conhecido de Jango, representante do Partido Socialista e que já teria feito parte do 2º Conselho de Ministros. O teor conservador do 2º e 3º Conselho teria sido quebrado justamente pela aproximação de Jango com antigos companheiros de leitura que eram remanescentes do Partido Comunista. Esse gabinete pretendia

ocupar apenas o tempo-espaço suficiente até que o plebiscito fosse votado. A campanha de retorno ao presidencialismo contava com a participação de várias organizações populares, e, inclusive, abarcava o apoio de antigos políticos nacionalistas que vislumbravam se candidatar às eleições de 1965; no grupo de interessados destacavam-se Brizola, Juscelino Kubitschek, entre outros.

Enfim, a atmosfera tomada pela campanha recriava novamente um espírito moderado de esperança no país, mas a burguesia não pretendia deixar o controle do Executivo.

[...] Nas últimas semanas de 1962, a CNTI (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Indústria) conclamava os trabalhadores brasileiros a comparecer ao referendun: "Todos, no dia 06 de janeiro de 1963, assinalem o NÃO: NÃO à espoliação do país; NÃO aos exploradores do povo; NÃO à carestia e à fome. Portanto, companheiro um NÃO grande ao parlamentarismo". A rigor, para os trabalhadores, a luta pela retomada do presidencialismo significava, simplesmente, dar um "voto de confiança" ao presidente da República que vinha defendendo publicamente a realização de reformas fundamentais na estrutura da sociedade brasileira.

No dia 06 de janeiro de 1963, depois de uma intensa e dispendiosa campanha político-publicitária contra o regime parlamentarista – comandada por Goulart e financiada por setores da burguesia brasileira -, cerca de 13 milhões de eleitores compareciam às urnas. Numa proporção de 5 votos para 1, rejeitava-se o regime implantado na crise político-militar de agosto de 1961 (TOLEDO, 1987, p. 38).

Revogado o Ato Adicional nº4, o Brasil retornava ao regime presidencialista em 23 de janeiro de 1963, e João Goulart tomou posse como Presidente interino do Brasil, assim como previa a velha Carta Constitucional de 1946. A posse de Jango seria um artefato suficientemente poderoso para acabar com o malogro no interior do Congresso? Poderia ele neutralizar as conspirações contra seu nome e as greves que se multiplicavam no interior do país?

Livre das amarras do parlamentarismo, o Presidente tomou, como primeira medida, a formação do seu Ministério. Nesse momento, houve uma predileção pela escolha de membros do Partido Trabalhista, que não possuía nenhum caráter revolucionário, mas reformista, outros poucos do PSD e alguns sujeitos sem filiação política. Uma ênfase precisa ser assinalada em relação ao nome de Teotônio de Barros como Ministro do Trabalho, pois ele possuía inclinações marxistas. Como seu aliado de longa data, San Tiago Dantas reapareceu, agora responsável pelo Ministério da Fazenda, e Celso Furtado, antigo diretor da SUDENE (Superintendência para o

Desenvolvimento do Nordeste) foi nomeado como Ministro do Planejamento e Amaury Kruel como Ministro de Guerra. Diante da experiência de eventos golpistas, Jango se preocupava em armar um dispositivo de autossegurança. Para isso, ele passou a trocar brigadeiros, afastou generais e nomeou novos para os lugares, aqueles que justamente estariam a seu favor em um possível episódio fatídico. Não se pode, nesse contexto, deixar de lado a existência do convite ao General da ala linha dura, Assis Brasil como Chefe da Casa Militar (BASBAUM, 1968).

Montado o cerco que pretendia ajudá-lo a se prevenir, Jango precisaria contornar o caos político, social e econômico em que o país se encontrava. Para isso, precisaria anunciar algo que pudesse resolver, com profundidade, esses impasses. Tal proposta não poderia ser outra coisa dentro do regime democrático-burguês senão um plano de desenvolvimento econômico-social. Essa proposta ficou conhecida como Plano Trienal, elaborado por Celso Furtado com a colaboração de San Tiago Dantas. O objetivo do Plano era a redução inflacionária, comungada à aceleração do desenvolvimento, o oposto do que vinha acontecendo nos últimos anos (TOLEDO, 1987). O mesmo autor apresenta os seguintes dados: em 1961 a inflação batia a casa dos 37% enquanto em 1962 já atingia a taxa de 51%. Em relação à desaceleração do crescimento, os números correspondiam à taxa de 7,3% para 1961 e, em 1962, a 5,4%. Ainda sobre o assunto, menciona-se que o Plano deveria conter a inflação com uma política mediada pelo desenvolvimento.

As esquerdas, ao entrarem em contato com o Plano, passaram logo a elaborar uma crítica sob a forma como o mesmo lidava com a transferência de recursos com as famigeradas instruções, essas que propõem o livre câmbio e facilitam a cultura imperialista dos EUA. Outro levante importante do teor crítico identificado pelas esquerdas ao Plano foi o refinanciamento da dívida externa com o comprometimento de novos empréstimos em curto prazo, sendo preservados os direitos garantistas do setor latifundiário, a entrega de bens nacionais a companhias estrangeiras de extração de matéria-prima e de prestação de serviços. Por último, mas não menos relevante, estava a situação da redução de recursos do setor público sob a forma de estagnação dos salários dos servidores públicos. Essa assertiva era compreendida pela esquerda como uma contradição inerente ao Plano (TOLEDO, 1987). Repetindo as palavras de Singer (2014, p. 23), “A inflação brasileira sempre foi uma forma extremamente conveniente de transferir renda dos assalariados ao capital [...]”.

O Plano tinha como estratégia tentar conciliar as classes, no sentido de manter a classe trabalhadora afastada das greves e moderar a capitalização de lucro dos empresários enquanto estivesse em vigor. No fundo, o que se apresentava era a política em prol do progresso, em que ambas as classes deveriam se sacrificar para chegar ao objeto almejado: o crescimento econômico e desaceleração da inflação (TOLEDO, 1987). Essa política de colaboração realmente não passava de um estado ou lugar imaginário, é impossível pensar que moderação dos lucros caminhe junto da reivindicação por melhores salários e condições de vida em geral, pois essas tendências não se combinam. Diante disso, é importante mencionar que não há como moderar a mais-valia, quando ela é inerente ao processo, uma vez que existe e está posta no sistema capitalista como seu elemento fundante e propulsor.

A razão burguesa do desenvolvimento do Plano era enfatizada pelos setores da esquerda e por organizações sindicais. Os efeitos econômicos passaram a ser sentidos pelas classes populares ainda no início de 1963. Isso porque, até o momento, o que vigorava era a instrução 204 da SUMOC, que instituiu a eliminação de subsídios governamentais para a compra de produtos como petróleo, trigo e papel. Reitere-se, aqui, que o documento não sancionava apenas essa condição, mas também determinava que as importações fossem feitas a taxas de livre mercado.

[...] Em fevereiro, calculou-se que o fim da política de subsídios aumentaria o custo do transporte em 40% e o preço do trigo e do pão em 177%. Nos primeiros meses de 1963, o índice geral dos preços subiu 16%, enquanto no mesmo período de 1962 o índice de aumento foi de 8% (TOLEDO, 1987, p. 49).

Conforme Basbaum (1968), o Plano funcionaria da seguinte forma:

O Plano previa principalmente, o aumento de 7% no índice de crescimento e o abaixamento progressivo de 10% da taxa de inflação. O total de investimentos previstos era de ordem de 4 bilhões de dólares dos quais dois terços seriam fornecidos pelo setor privado e o terço restante pelo Estado, o qual deveria reduzir suas despesas, aumentar alguns impostos e suprimir subvenções a determinados bens de consumo (BASBAUM, 1968, p. 34).

Conforme ambos os autores citados, o Plano de desenvolvimento econômico-social não passava de uma política descompassada da realidade. De acordo com Basbaum (1968), a reserva emissória que deveria conter a inflação no prazo de um ano teria sido desvanecida em um mês. Antes de completar 06 meses de duração, o

Plano ruía, sem apoio dos trabalhadores e dos empresários. Em uma decisão contrária ao previsto pelo Plano, o Ministério da Fazenda autorizava o reajuste de salário em 40% aos funcionários civis e militares, valor ainda inferior ao que era pedido por esses setores, que chegava à média de 70% (TOLEDO, 1987).

Mesmo diante do insucesso do Plano, San Tiago Dantas vai a Washington tentar mediar uma negociação com o objetivo de refinanciar a dívida externa e solicitar assistência financeira ao país. Na ocasião, propunha ao Presidente Kennedy o acatamento do Brasil ao receituário estadunidense como diretriz econômica. Uma situação nada favorável ainda era somada ao contexto, pois um emissário dos EUA no Brasil, Lincon Gordon, tornava públicos relatórios que destacavam a participação de comunistas dentro do governo. Diante o contexto alarmante, o empréstimo requerido chega ao Brasil no montante de apenas US\$ 84 milhões e, com a condicionalidade de que fossem cumpridas as exigências dos EUA, seria emprestada uma quantia maior posteriormente. Na ocasião, somado a isso vinha à tona o caso da AMFORP (Subsidiária da empresa Bond and Share), empresa responsável pela Luz e Energia do Estado do Rio Grande do Sul que, há pouco tempo, tinha sido encampada por Leonel Brizola.

A negociata frajuta pela compra da AMFORP, que detinha um total de 12 empresas instaladas no Brasil na área de prestação de serviços públicos, não aconteceu no governo de Jango justamente pela oposição e por causa da pressão popular, via mobilização, principalmente, efetuada a partir dos estudos realizados pelo CONESP (Concessionárias de Serviços Públicos). Esse grupo de intelectuais do CONESP vinha à mídia na época comunicar a manobra entreguista do governo, onde, por um favor conveniente aos EUA, pagaria pelo conluio de empresas cerca de 188 milhões de dólares quando realmente elas valeriam na prática apenas um pouco mais de um terço do valor aplicado na negociata. Tal fato marcava o aumento da desconfiança dos setores da esquerda e dos trabalhadores em Jango.

O mal-estar não se refletia apenas na política externa do país, mas no âmbito da interna alçando inclusive as Forças Armadas, que, no futuro próximo, se tornariam Forças Alarmadas, conforme Basbaum (1968). Concomitantemente aos acontecimentos citados, ainda havia um grupo de sargentos da Marinha e da Aeronáutica das guarnições de Brasília que se amotinaram no interior dos serviços públicos com a tentativa de controlá-los, em meio a uma movimentação que consistia no desagravo ao não aceite da candidatura de um suboficial as eleições municipais.

Em pouco tempo, o ocorrido tomou proporções e, nas horas posteriores, as cúpulas sindicais PUA e CGT demonstravam apoio aos sargentos e praças militares e, em menor tempo ainda, a ala conservadora do Exército se reunia e realizava o enfrentamento aos sargentos. Para a surpresa de muitos, a grande maioria dos rebeldes foi encarcerada e nem um tiro sequer foi disparado. A sublevação da hierarquia passava a incomodar os generais da alta patente das Forças Armadas.

Há de se constatar que a Marinha e a Aeronáutica representavam, organicamente, conforme sua historicidade, a inclinação pelo conservadorismo. Nesse sentido, se identificavam com os altos escalões da burguesia nacional que, por tradição, eram reacionários. Conforme Basbaum (1968), a Marinha funcionava como um legítimo clube fechado, onde o ingresso dos membros da alta patente se fazia mediante relações de troca de favores. Para esses cargos, não eram admitidos sujeitos que tivessem orientação religiosa judaica, não eram admitidos também pretos, mulatos e/ou imigrantes, salvo os cargos mais baixos. Mesmo diante da influência conservadora, esses dois grupos não foram capazes de inibir a criação de alas progressistas no seu interior.

Distintamente da Marinha e da Aeronáutica se constituía o Exército, formado por diferentes classes sociais (membros identificados com o nacionalismo, correntes progressistas, anticomunistas, entre outros). Isso porque os oficiais da organização vinham das classes médias. No seu interior, surgia uma tônica diferente, registrada a partir da década de 1950, com a criação da Escola Superior de Guerra. Esse centro formador foi responsável pela mudança do eixo de estudo que contemplava a formação dos oficiais, partindo da Filosofia e da Literatura para o estudo da História do Brasil com seus dilemas políticos, econômicos e sociais. Uma particularidade desses estudos estava centrada no conceito de segurança nacional, essa que, por sua vez, não correspondia mais ao medo do inimigo externo, mas interno (BASBAUM, 1968).

A passagem do autor (1968) é esclarecedora sobre o tema.

Até há poucos anos, a segurança nacional era antes de tudo a *segurança da pátria* contra o possível *inimigo externo*. As manobras militares imaginam um inimigo vindo do exterior, por mar ou por terra e toda a estratégia de defesa era então revista, pelo menos teoricamente. Era uma estratégia *defensiva*. Mas nesses últimos anos, sobretudo depois que personalidades civis e militares norte-americanas começaram a fazer conferências na ESG, o conceito de

<<segurança nacional>> se refere sobretudo a um *inimigo interno*: uma possível sublevação em larga escala de camponeses, com guerrilhas e tudo o mais. Assim, todo o ensino militar superior se refere praticamente à luta contra guerrilhas e mesmo agitações de ruas, o que é uma subversão completa de toda a arte militar convencional, em que as armas de longo alcance perdem todo valor para dar lugar a armas apropriadas e específicas, além de práticas de ataques e contra-ataques e defesas feitas em território próprio, imprestável para uma guerra convencional contra o inimigo externo. Esse novo conceito de <<segurança nacional>> criou a necessidade do *fortalecimento do poder central*, uma militarização de *todo* o País, dado que essa segurança nacional pressupõe um *governo total* e uma *mobilização total*, de todas as forças, inclusive as civis, e prevê mesmo a distribuição de gêneros alimentícios e outros entre as populações rurais, como parte da estratégia, para neutralizar e impedir que se aliem aos guerrilheiros (BASBAUM, 1968, p. 122).

Essa linha de pensamento dentro do Exército estava em consonância com o serviço de inteligência da Sorbonne, cujo nome de maior expressão era o do General Castelo Branco, que foi responsável pela publicação e escrita do documento LEEX (Lealdade ao Exército), enviado às Forças Armadas às vésperas do Golpe. Trata-se de um documento que transcrevia um diagnóstico duro sobre o país, era apelativo em relação à desordem e a falta de hierarquia. Outra tendência era a dos militares Linha Dura, um grupo majoritariamente anticomunista, que criava inclusive jargões do tipo: Já matou seu comunista hoje?

A sublevação dos sargentos das forças conservadoras da Marinha e da Aeronáutica se tornou, a partir de 1963, principalmente, um fator de preocupação. Nesse sentido, Castelo Branco, no mesmo período, passou a tentar arrimar os rebeldes para o lado mais conservador, e aqueles que insistissem em suas convicções pessoais contrárias seriam punidos de forma cada vez mais severa. Recorde-se que o potencial reacionário era inerente a esses grupos, portanto, a luta dos militares representa também a luta por uma classe e seus interesses.

A crise política, econômica e social em que o país se encontrava era algo incomum, jamais vivenciado, espaço e tempo onde se contemplavam os antagonismos entre as forças nos mais diversos segmentos. Mesmo diante do contexto em questão, Jango tinha o sonho de tornar-se, na história do Brasil, o Presidente das Reformas Sociais. Com o fracasso declarado do Plano Trienal, era hora de lançar mão sobre as Reformas (Bancária, Agrária, Administrativa, Educacional, Urbana). A primeira e única a ser debatida foi a Reforma Agrária que,

por sua vez, tratou de ser canalizada como suficientemente uma ofensa à classe dominante. Como um Presidente ousaria mexer na terra?

A propriedade privada é a base de dominação social burguesa até os dias atuais e, naquela conjuntura, ocupava um papel fundamental junto da cultura católica. Embora essa Reforma Agrária tenha sido temida pela burguesia e seu covil, ela não se apresentava – nem em teoria, nem na prática – como uma arma revolucionária. Pelo contrário, tratava-se de uma reforma que pretendia inaugurar uma nova etapa do capitalismo industrial no Brasil. Conforme Toledo (1987), os objetivos a serem alcançados pela Reforma Agrária eram:

[...] aumentar a produção agrícola (alimentos que suprissem as demandas da população urbana em crescimento; matérias-primas para a expansão industrial, etc.), ao mesmo tempo em que se buscava criar um mercado interno mais amplo para os bens manufaturados. De outro lado, prevendo-se situações incontroláveis de tensões e distúrbios sociais, propunha-se uma melhor redistribuição da terra (em mãos de um reduzido número de latifundiários e frequentemente mantida de forma improdutiva) [...] (TOLEDO, 1987, p. 54).

Nesse sentido, a Reforma Agrária tinha em seu pressuposto a viabilidade do controle de possíveis convulsões sociais, denotando o teor reformista. A burguesia, temerosa por perder sua hegemonia, tentava levar a efeito o mais rápido possível a ameaça. Na Convenção da UDN, de abril de 1963, o assunto foi tratado com veemência a ponto de converter o PSD da possível aliança com o governo. Embora PSD e PTB fossem distintos, em outros momentos da história eles já haviam se unido para chegar ao poder, diferentemente da UDN que, em carreira solo, sempre lançava mão da tentativa de golpes para chegar ao poder.

O PSD, desde o final da década de 1950, encontrava-se em decomposição pela entrada do capital estrangeiro que ganhava espaço e tomava o lugar da burguesia nacional como detentora de posses. A UDN, tradicionalmente, una, representava o covil dos coronéis das zonas rurais, encontrava-se também em desfavorecimento excepcionalmente pelo cenário de derrotas que vinha enfrentando nas eleições para presidente. Conforme Basbaum (1968), os partidos teoricamente distintos, transformaram-se na década de 1960 em efetivos partidos políticos dos interesses estadunidenses no Brasil, haja visto suas relações com as vanguardas burguesas.

De acordo com Toledo (1987), na cronologia do golpe de 1964 a Convenção da UDN é apresentada como um marco, pois se trata, incisivamente, da defesa pela intervenção das Forças Armadas no país. As consequências desse discurso viriam a ser minadas no interior da sociedade civil e o recrudescimento contra a figura de Jango foi aumentando cada vez mais. O debate sobre a Emenda Bocaiúva apareceu justamente nesse cenário, apresentada pelo PTB, deveria ser votada no Plenário, em maio, e visava buscar recursos para tornar concreta a Reforma Agrária. Sem mistério, a Emenda foi rejeitada e desencadeou uma reação entre os setores nacionalistas que defendiam o pacote de reformas.

Na tentativa de recuperar sua influência entre os conservadores Jango procurou o PSD, seu antigo aliado, para buscar alternativas e então deixar o projeto da Reforma Agrária menos radical. Para tornar essa ação ainda mais digna aos olhos dos conservadores Jango afastou de seu gabinete antigos colegas de leituras marxistas por medo eventual de ser lembrado como comunista, embora não fosse, afinal, nesse momento, não seria bom ser identificado as forças subversivas.

Enfim, o ano de 1963 ainda não estava encerrado e salvaguardava, além da debilidade política, econômica e a ambiguidade do seu governante, um último ato, a decretação do Estado de Sítio. Encurralado pela direita, que o acusava de ser comunista e oportunista, por tentar dar um golpe de Estado, assim como havia sucedido em 1937, a esquerda, salvo o PCB, o CGT e alguns grupos de pelegos, também se posicionava contra as manobras de Jango e requeriam o projeto da Lei de Remessas de Lucros, que parecia ter sido engavetado.

Frágil internamente e externamente, o governo enviava ao Congresso no dia 04 de outubro de 1963 a solicitação ao decreto de sítio, que deveria perdurar por 30 dias. O Presidente acreditava que esse momento seria oportuno para remontar sua base política a fim de recuperar antigos aliados e excluir uma porção de sujeitos que não o deixavam governar. Nesse embate, as figuras de Miguel Arrais e Carlos Lacerda se apresentam como centrais. Além de tentar neutralizar essas figuras, Jango ainda procurava tirar de cena jornais que favoreciam os golpistas, como *O Globo* e *Tribuna da Imprensa* (BASBAUM, 1968).

Jango acreditava que sua decisão seria bem aceita, o que, de fato, não aconteceu e ainda foi capaz de favorecer a hipótese empunhada pelos conservadores de um possível golpe. O clima de tensão social aumentou ainda mais quando Carlos Lacerda veio a público dizer que teria escapado de um atentado que colocava em

risco sua vida, provocado por Jango. As conspirações se aceleravam a tal compasso que ninguém sabia o que viria a acontecer no futuro do país. Discursos são lançados na Tv, nos jornais e nas rádios, alguns grupos mencionaram que já possuíam armas e que iriam lutar pelo bem-estar dos cidadãos do país em prol da segurança nacional e contra a invasão comunista.

O Estado de Sítio provocava a ira dos conservadores e alarmava as esquerdas através da sanção que inibia as liberdades democráticas. Um Presidente não poderia governar sozinho tampouco se esgotar por ele próprio. A esquerda, salvo os apoiadores, após o Estado de Sítio passou a bradar o discurso contra os golpistas ao ponto que mantêm desconfianças junto ao Presidente, e essa dicotomia perdurou até o golpe. Sem aliados políticos, o próximo passo de Jango seria se vincular ao povo – ou seja, aos cidadãos brasileiros – de forma definitiva, eles seriam o cerne para a concretização das reformas.

O ano de 1963 se encerrava da seguinte forma:

O balanço do ano de 1963 revelaria de forma dramática o fracasso da política econômica do governo: o índice geral dos preços alcançou 78% (previa-se 25%); a taxa do PIB chegou ao ponto mais baixo que se conhecia nos últimos anos, 1,5%; o déficit da caixa do Tesouro Nacional atingia 500 bilhões de cruzeiros (previa-se 300 bilhões); os meios de pagamentos cresceram de 65% (previa-se 34%). Sem crescimento econômico e com uma vertiginosa inflação, o descontentamento passa a ser generalizado: nunca o País assistiu, num curto período de tempo, ao surgimento de tantos movimentos reivindicatórios. Os “tempos de Goulart” singularizavam-se dentro da história política brasileira: neles, a política deixou de ser privilégio do parlamento, do governo e das classes dominantes, para alcançar de forma intensa a fábrica, o campo, o quartel (TOLEDO, 1987, p.67).

Um ponto importante é que, além das crises agudas do ano de 1963, ainda se multiplicava pelo país o cenário de conspirações contra e a favor do Presidente. Rivais tornam-se aliados nesse processo. Golpistas, ou melhor, sujeitos “de bem” foram aos jornais por todo o país e, como porta-vozes de uma classe e seus interesses, comunicavam ao povo os riscos da possível invasão vermelha. Salienta-se, a essa altura, a conspiração sob a forma de Ademar de Barros governador de São Paulo, Carlos Lacerda na Guanabara e um grupo de militares que começava a ascender, novamente expresso pela figura de antigos golpistas Odílio Denis, Eduardo Gomes, Néelson de Melo entre outros. Como contraposição notou-se o surgimento do Grupo dos 11, de Leonel Brizola, a Frente de Libertação Nacional, idealizada por Mauro

Borges Governador de Goiás que, embora criada em 1961, reapareceu nesse cenário como opositora aos gorilas e ao Congresso. Algumas tentativas de demonstrar que a democracia ainda se fazia presente foram lançadas, mas essas não conseguiram inibir a tensão social de 1963 que se reverteria em 1964 em um legítimo cenário de terror psicológico.

Em janeiro de 1964, Goulart regulamentou a Lei de Remessa de Lucros, mesmo contrariado pela burguesia associada ao capital multinacional, pois nada era mais incomodo a essa classe do que mexer na divisa dos lucros (BASBAUM, 1968). A reação contra Goulart recrudesceu, sendo ele acusado de golpista, comunista. No mesmo período, a direita fechava o cerco através da publicação do LEEEX (documento elaborado por Castelo Branco, membro da Sorbonne, que estava centrado no interior do Exército).

Goulart ainda acreditava que podia neutralizar as forças antagônicas e, em fevereiro de 1964, incumbiu seu aliado San Tiago Dantas de unir antigos companheiros que, em momentos anteriores, teriam o apoiado. Essa aliança ficaria conhecida como Frente Ampla, organização que pretendia unir desde o PSD até PCB. As esquerdas não podiam acreditar que a sugestão de Jango era unir as forças progressistas a um dos partidos representantes da vanguarda da burguesia nacional, o PSD. Esse movimento não chegou a existir no sentido prático justamente pela recusa dos progressistas em se unir ao PSD.

Mesmo diante do fracasso de mais uma das suas tentativas de neutralizar as crises agudas, Jango continuava a pensar que tudo isso seria revertido agora a partir do Comício de 13 de março. Esse evento deveria demonstrar o quanto seu governo era frágil, devido à ação insistente dos gorilas do Congresso em tentar tirá-lo do poder. Jango ainda acreditava que seu dispositivo militar, montado em 1963, encabeçado pelo General Assis Brasil, estaria à disposição e que, por esse motivo, poderia se concentrar nos acontecimentos do dia 13/03/1964. Conforme Basbaum (1968), nesse momento, Jango já não tinha mais o controle das Forças Armadas, a título de exemplo: o Serviço Secreto do Exército já não mais prestava contas ao Governo Federal, mas apenas ao Estado Maior das Forças Armadas.

O evento estava marcado para acontecer às 17h em uma praça central do Rio de Janeiro, nas proximidades das Estações Férreas São Pedro e Central do Brasil. No palanque, estavam sindicalistas, governadores nacionalistas, diretores de cúpulas sindicais e, pela primeira vez em toda história, a esposa de Jango. Essa demonstração

a favor da democracia reunia pelo menos 200 mil pessoas em torno da praça, cercando essa massa estavam 3 mil soldados do Exército e da Aeronáutica, que visavam proteger o povo de possíveis ataques do governador da Guanabara, Carlos Lacerda, o mesmo que já teria tentado afastar o operariado em participar do comício quando decretou feriado a data, pensando que o dia de descanso afastaria o povo da mobilização (BASBAUM, 1968).

A massa humana se estendia pela praça, á luz dourada do sol da tarde, de um esplêndido colorido, portando, faixas e cartazes com os <<slogans>> conhecidos: uns pediam a <<Reforma Agrária, na lei ou na marra>>, outros a <<Legalidade do PCB>>, a <<liberdade sindical>>, <<Abaixo o Imperialismo>>, <<Abaixo os Gorilas>>, <<Voto para Analfabetos>>. E, sobretudo, <<Apoio a Jango>>. Grandes retratos, toscamente pintados, de Jango e Brizola, exortavam-nos a <<mandar brasa>> (BASBAUM, 1968, p. 45).

Mais um pouco sobre o retrato daquele dia:

[...] E, no ambiente que se formara, o público entusiasmado, quanto mais para esquerda, melhor, mais aplausos e vibração. Os principais alvos do ataque eram os <<gorilas>> e o Congresso que, ambos, impediam Jango de governar. No meio da maior vibração, o Presidente inicia o seu discurso, extremamente violento contra os seus inimigos, contra a UDN, afirmando que <<o Brasil precisava de reformasse êle estava ali para fazê-las>>. Assim, foi apresentado os decretos préviamente preparados e os assinava sobre o próprio palanque, sobretudo o da SUPRA e o da encampanação das Refinarias.

O comício terminou já a noite, mais de 9 horas, quando o Presidente, esgotado pelo seu discurso e pelo calor- estava em pé havia mais de três horas – se retirou afinal. A massa foi-se dispersando pela praça rumo as casas, sem perder o entusiasmo, apenas cansado, mas animado e crente de que as instituições estavam asseguradas e Jango poderia realizar o que havia prometido (Idem, 1968, p. 45-46).

Na democracia populista, o Comício de 13 de março representava o grau de politização das massas atemorizando, assim, as classes dominantes e médias. Conforme Toledo (1987), Brizola, importante representante da política opositora da UDN/PSD, teria discursado antes de Jango. Seu discurso revelava o pedido pelo fim da política conciliatória e pela emergência de um governo nacionalista e popular efetivamente. Ao final, solicitava a criação de uma nova Assembleia Constituinte e a derrogação do Congresso. A título de efeito, o Comício de 13 de março foi encerrado com a aprovação dos decretos de encampanação das refinarias e com o da criação

da comissão para a Reforma Agrária (SUPRA). Deve ser mencionada, também, a limitação desses decretos, “[...] o da nacionalização das refinarias não atingia senão as empresas nacionais (a lucrativa distribuição dos produtos petrolíferos continuava com a Esso, Shell, Texaco, etc.) [...]”, enquanto o decreto da SUPRA representava ainda um pequeno passo para que se alcançasse a Reforma Agrária (TOLEDO, 1987, p. 98).

O revide ao Comício de 13 de março de 1964 veio também com uma manifestação pública, agora em São Paulo, na Praça da Sé, coração da capital paulistana. Tal evento estava marcado para ocorrer 5 dias após o Comício das Reformas, portanto em 19 de março de 1964. A criação dessa manifestação teria partido da freira Ana de Lurdes, e a moção foi endossada rapidamente por setores comprometidos com a ordem conservadora e suas classes. Nesse interim, Cunha Bueno, membro de prestígio do PSD teria endossado essa manifestação como um verdadeiro conclave para todos aqueles que estivessem preocupados com o futuro do Brasil, com a segurança nacional.

O discurso de Cunha Bueno alarmava os conservadores, a imprensa golpista acelerava a circulação dessas informações, anunciando, nos diversos segmentos, que o evento tinha como objetivo unir o povo para, então, assegurar o bem-estar social dos brasileiros e tirar o país das mãos dos comunistas. Essa manifestação além de contar com o apoio militar, era inspirada em campanhas anticomunistas arroladas em outros países. Esse evento ficou conhecido como a Marcha da família com Deus pela liberdade.

Enquanto o Comício de 13 de março colocava o operariado nas ruas para lutar por melhores condições de vida, a Marcha da família com Deus pela liberdade reunia, no centro da manifestação, majoritariamente, mulheres provenientes das classes médias juntamente de padres, freiras, sacerdotes, e outras mulheres mais pobres que, por influência dos padres, também compareciam às ruas naquela ocasião. Essas mulheres do *café society*, amantes da verdadeira democracia, seriam as mesmas que há pouco menos de um ano teriam feito da visita do Presidente da Iugoslávia no Brasil um verdadeiro fiasco. Acusado de ser sanguinário, de comer crianças, a visita do Marechal Tito teria causado um tamanho mal-estar social que até mesmo os governadores passaram a negar a recepção do visitante em seus estados (BASBAUM, 1968). De acordo com Basbaum (1968), era mais importante

salvaguardar a democracia para os governadores conservadores do que manter as normas universais de cortesia.

Juntaram-se na Praça da Sé cerca de 300 mil pessoas sendo que uma fração importante desse valor caminhava com terços nas mãos e rezando. Essa demonstração provava mais uma vez que política e religião são convascentes de uma mesma estrutura.

O conflito entre a ala pró reformas e os conservadores se fortalece entre os dias seria 25 e 26 de março, isso porque em 25/03/1964 marinheiros rebeldes tentam realizar uma reunião no Sindicato dos Bancários na Guanabara, cuja pauta seria a apresentação de reivindicações que visassem uma melhoria em suas condições de trabalho, a constatar o pedido de reajuste de salário. Esse ato é compreendido pelo alto escalão da Marinha como uma tentativa de insubordinação, os envolvidos na organização do evento receberam um pedido de prisão decretado pelo Ministro da Marinha. No mesmo dia, já noite, os Marinheiros novamente pretendiam se organizar para comemorar o 2º aniversário da Associação dos Marinheiros e Fuzileiros Navais. A princípio essa comemoração sofreu retaliações para ser executada, destarte que até o local do evento precisou ser trocado, e, aconteceu, no Sindicato dos Metalúrgicos no subúrbio carioca. No palanque da festa estão o Ministro da Justiça, diretores das cúpulas sindicais, membros da UNE, Deputados, Senadores, membros do Grupo dos 11, honorários marinheiros de antigos combates, entre outros. A festa se estendeu por horas e se tornou um espaço da luta política, assim como no Comício das Reformas os presentes no local aplaudiram as manifestações (e quanto mais para esquerda melhor) (BASBAUM, 1968).

Como um revide a sublevação dos marinheiros, saia no dia 26 de março da Ilha das Cobras um grupo de Fuzileiros que pretendia frear a movimentação dos marinheiros. Quando chegaram ao local, aconteceu o inesperado, eles puseram as armas no chão e se amotinaram junto dos demais marinheiros. Nesse momento, o Presidente foi convocado a neutralizar as forças, com o Ministro da Marinha demissionário, o Ministro da Guerra Jair Dantas hospitalizado e o Chefe da Casa Civil Assis Brasil em Porto Alegre, Jango precisaria decidir sozinho o que fazer. A dialética do contexto o colocava numa situação única, iria ele romper de vez com o povo e suas causas trabalhistas para se converter em um Presidente de gabinete que, por ora, faria apenas a vontade de uma classe.

As Forças Armadas são Forças Alarmadas a partir desse momento (BASBAUM, 1968). Os oficiais da Marinha exigem uma atitude severa do Presidente, solicitando que o Comandante Cândido Aragão fosse preso junto dos demais rebeldes que participavam dessa insurreição. Num ato de contenção, as três Forças Brasileiras se unem, partindo então para a sede dos Sindicatos dos Metalúrgicos. No local, houve a evacuação e prisão dos marinheiros amotinados. Nesse entreato, o Comandante Aragão perdeu a patente do cargo e também foi preso, e então é nomeado para o seu lugar, Mário da Cunha Rodrigues. No mesmo dia, a Casa Civil, com ajuda da Agência Nacional, emitiu um comunicado à população, mencionando que o conflito foi sanado. Ainda, na mesma noite, e sem poder reconhecer o mandatário, Aragão e os marinheiros foram soltos e vão para as ruas em passeata cantar o hino nacional (IDEM, 1968). Sobre a soltura dos marinheiros rebeldes e de seu Comandante, Toledo (1987) afirma que os rebelados foram soltos com a anistia do Ministro da Marinha, o que representava um problema muito maior; a sublevação não estava apenas entre os marinheiros, ela também se encontrava no interior do governo.

A data simulada entre os militares para um possível Golpe de Estado era 02 de abril de 1964. Mesmo diante o alerta, Jango foi, em 30 de março de 1964, ao aniversário da Associação dos Suboficiais e Sargentos da Polícia Militar no Rio de Janeiro – Guanabara. Acreditava que poderia recrutar novamente setores oficiais das Forças Armadas para o seu lado e, na ocasião, discursava sobre como as direitas o encurralavam, afirmando que a “[...] tentativa de golpe contra o seu governo estava sendo financiada pelo imperialismo e pela burguesia associada [...]” (TOLEDO, 1987, p. 103).

Esse discurso causou grande apelo no interior das Forças Armadas e, no dia 31 de março, o Comandante da IV Região Militar de Minas Gerais, Mourão Filho, com apoio dos Governadores de São Paulo e de Minas Gerais, rumou para o Rio de Janeiro. Os golpistas ainda não tinham a certeza acerca da participação e da ofensiva de resistência do I, II e III Exército, isso porque o III representava o extremo sul do país, setor que, por tradição, era nacionalista e que, em tempos anteriores, teria demonstrado simpatia por Goulart. No II Exército se encontrava o gal. Amaury Krueel que, até o momento, não teria decidido o que fazer. Nos bastidores, o que se sabe é que Krueel, antes de tomar sua decisão, teria ligado para Jango, solicitando que o mesmo proibisse a ação de entidades subversivas, tais como o CGT, o PUA, a UNE, etc. Em troca lhe daria proteção. Com a negativa de Jango, Amaury rapidamente

ordenou que suas tropas rumassem também para o Rio de Janeiro. Desse modo, os soldados do I Exército sob o comando do gal. Âncora rumaram para o Vale do Parnaíba onde encontrariam, por sua vez, as tropas de Krueel e ali seria realizada a luta armada. No entanto, nesse entremeio, o General Âncora recebeu a notícia das intenções pacifistas de Jango, inclusive que o mesmo já estava a caminho de Brasília. Portanto, a luta estava, além de desfeita, acordada, isso por que Krueel e Âncora uniam suas tropas em 01 de abril de 1964 (TOLEDO,1987).

Vale destacar que movimentos de resistência foram ensaiados na ocasião, mas nenhum conseguiu ganhar consistência. Ainda longe de seu destino final, Jango chegou a Porto Alegre onde foi motivado por Brizola a incentivar a resistência ao Golpe. No entanto, mais uma vez, a negou. Antes mesmo de sair do país, como pretendia rumar para o Uruguai, recebeu a notícia de que o Congresso Nacional aprovava a declaração de vacância, a qual decretava Ranieri Mazzilli como Presidente do Brasil. Os acontecimentos reverberaram, e logo os estadunidenses emitiram um comunicado ao Brasil saudando o ato e parabenizando o novo presidente. Em 04 de abril de 1964, Jango seguiu para o exílio político no Uruguai.

Há de se recuperar novamente as palavras de Toledo (1987), que enfatizam que o governo Jango, desde o seu nascimento, esteve atrelado ao signo do Golpe de Estado. As esquerdas não poderiam defender Jango, pois elas mesmo encontravam-se divididas entre conservadoras e radicais, sendo que o primeiro grupo postulava, inclusive, a ideia de aliança entre as classes. O nacionalismo janguista, além de retórico, era pragmático, pois fazia e dependia de concessões da burguesia industrial, a quem ele dedicava esforços para cativar e então lançar mão do seu plano de reformas. Ainda que denunciasse a espoliação imperialista, Jango nunca conseguiu de fato romper com a política conciliatória “de trapézio”.

3. A EDUCAÇÃO MILITAR OU BURGUESA: A QUEM SERVA O PROJETO EDUCACIONAL DA DITADURA?

Antes de abordar especificamente a questão da introdução da Educação Moral e Cívica nos currículos escolares no período da Ditadura Civil-militar, faz-se necessário esclarecer que as políticas educacionais não constituíram uma formulação exclusiva dos quartéis. Assim, não se deve esquecer da participação dos setores civis e das entidades de classe, tal como o IPES, que participaram ativamente das proposições para a área.

Coube aos militares a materialização da repressão nas escolas e, fundamentalmente, nas universidades, como atesta a Lei nº 4.464/64, conhecida como “Lei Suplicy” e o “Decreto-lei nº 228/67, conhecido como “Decreto Aragão”. Tratava-se de neutralizar ou, até mesmo, de eliminar os opositores do regime no meio educacional, de forma a facilitar a implementação de um projeto que objetivava acelerar a formação de uma mão de obra docilizada para o capital (CUNHA, 2014).

A lógica que ruma para a conquista da hegemonia em todos os tempos, de um grupo sobre o outro, é a capacidade de dominação, em que o grupo de maior peso tende a exercer influência sobre o menor, de modo a captá-lo para si. Vale a reflexão de que, para os militares, a universalização do seu dever não poderia se constituir sozinha, esse plano deveria englobar todas as partes: do desenvolvimento do sujeito disciplinado até o controle do aparelho estatal. Tratar-se-á, em específico, nesse capítulo, das aproximações dos militares com o campo educacional no século XX até a criação da disciplina de Educação Moral e Cívica.

A história educacional do país nos revela que a Educação Moral e Cívica não foi gestada no século XX. No entanto, foi nesse período que houveram maiores rupturas em relação à permanência dela ou não nos currículos escolares. Há de se considerar que a preocupação pela moralização do povo não partia de um campo específico, mas tomava toda a pluralidade de segmentos da época, da Igreja ao Exército.

A Educação Moral e Cívica aparece em alguns momentos como disciplina formal no interior dos currículos escolares, em outros como complementar do serviço militar obrigatório do Exército, no sentido de arrematar a educação do corpo e da mente para a criação de uma nação forte, e por último, não menos importante, aparece como um apêndice no interior da disciplina de Ensino Religioso.

As primeiras aproximações dos militares com a moral e o civismo no século XX datam o ano de 1908, na figura de Olavo Bilac, o poeta, filho de militar, que na ocasião representava a classe. Bilac, por meio de seu discurso, enfatizava aos jovens da classe dominante a necessidade de instruir o povo, especialmente, as classes baixas. Uma nação moderna deveria possuir um alto grau de instrução. Essa ideia considerava a construção de um projeto de nação, onde povo e Exército encontravam-se juntos numa força homogênea. Dentro do mesmo conluio, aparece o general e Chefe de Estado Maior do Exército, Caetano de Faria, que, em 1912, foi ao Clube Militar discursar sobre a necessidade dos soldados em irem até a caserna aprender o que é necessário para a defesa da pátria. O soldado que frequentava a caserna era instruído moralmente, fisicamente e deveria sair dali pronto para o exercício da vida civil.

Conforme as ideias de Caetano de Faria, a formação humana deveria ser realizada no seio da família primeiramente, continuada na escola e, por fim, seria arrematada pelo Exército. A partir da adoção da campanha do serviço militar obrigatório com Bilac (1908), os oficiais estariam de posse de uma função extremamente importante para o país, visto que iriam compor o escopo do professorado. Sobre o serviço militar obrigatório destaca-se a fala de Bilac.

Que é serviço militar generalizado? É o triunfo completo da democracia; o nivelamento das classes; a escola da ordem, da disciplina, da coesão; o laboratório da dignidade própria e do patriotismo. É a instrução primária obrigatória; é a educação cívica obrigatória; é o asseio obrigatório, a higiene obrigatória, a regeneração muscular e psíquica obrigatória (BILAC 1965, p. 27 *apud* HORTA, 2012, p. 9).

Um fato importante sobre a posição adotada por Bilac é que mesmo defendendo o serviço militar obrigatório, ele não o compreendia no âmbito do caráter propriamente militar, o que significa que o empenho para a formação dos jovens não tinha como ênfase principal o aprendizado das armas, embora o serviço militar fosse obrigatório para os alunos maiores de 16 anos nas escolas secundárias desde 1908⁴.

⁴ Em comunhão com a Lei 1.860 de 1908 que impunha a obrigatoriedade do serviço militar aos maiores de 16 anos que frequentassem a escola, em 1917 um Decreto é aprovado anexo à Lei que discorre sobre os alunos aprovados nos exames finais. Esses deveriam ser considerados como reservistas de Segunda Categoria dentro do Exército, portanto, podendo ter sua atividade estendida por maior tempo em caso de necessidade (HORTA, 2012).

Havia uma clara preocupação do poeta com a educação moral e com a conversão do povo aos ideais de nação e defesa da Pátria. Nesse sentido, o Exército ganha uma dimensão importante como educador do povo. De acordo com essa concepção, Bilac, junto de Pedro Lessa e Miguel Calmon fundaram, em 1916, a Liga de Defesa Nacional (LDN). Essa organização deveria difundir a instrução militar, desenvolver o civismo, comungar valores patrióticos independentemente de credo político ou religioso. Dessa forma, a LDN funcionaria como um corpo doutrinário da cultura militar, podendo ser transmitida no interior das escolas, nos grupos de escoteiros e demais associações. Outrossim, “Na prática, a LDN privilegiará a propaganda do serviço militar e a educação cívico-patriótica” (HORTA, 2012, p. 12).

Enquanto Bilac buscava reforços para tentar assentar essa ideologia e fazer dela hegemônica, do outro lado era criada a Liga Antimilitarista no Rio de Janeiro e dentro do corpo do Exército mesmo crescia um movimento de resistência contra as ideias de Bilac. Esse grupo teria voltado há pouco de um estágio no Exército alemão e se contrapunha de forma relevante a ideia de cidadão-soldado de Bilac. No entanto, se manifestava favorável ao serviço militar obrigatório. A diferença é explícita entre o viés defendido por cada corrente dentro do Exército, os jovens turcos, por exemplo, defendiam a profissionalização e a modernização em geral do serviço militar, enquanto a corrente de Bilac se inclinava para a profissionalização apenas dos oficiais de alta patente. A visão de Bilac encontra-se condensada na seguinte citação.

[...] Tal concepção encontra apoio entre os velhos militares, formados dentro da visão positivista, que se consideravam “doutores” e que transformavam o conhecimento “científico” em “instrumento de ascensão social e de legitimação de sua ação política [...]” (HORTA 2012, p. 15 *apud* MARTINS, 1976, p. 87).

Para além dessas divergências, os jovens turcos enfatizavam que o quartel não poderia ser o espaço único para conduzir a sociedade no sentido de disponibilizar a instrução escolar, essa finalidade deveria combinar o trabalho das armas e da escola.

Os “jovens turcos”, fiéis à formação recebida no Exército alemão, defendem a ideia de um Exército profissional moderno e bem equipado, responsável único pela garantia da ordem e de segurança do país; em outras palavras, de um Exército que assume a real função do aparelho repressivo. Mas, mesmo se recusando a assumir a tarefa de “educadores do povo”, defendem a intervenção dos militares no sistema educacional e, em nome da profissionalização do Exército,

atribuem à escola uma função (remota) de preparação militar (HORTA, 2012, p. 15).

Em meio a contradição das correntes ideológicas do Exército, chegou ao Brasil, em 1919, a Missão Militar Francesa. A escolha pela nacionalidade dos missionários militares teria partido da postura combatente com a qual o país enfrentou os alemães na Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Esse grupo francês tinha como tarefa principal desenvolver a profissionalização do Exército, assim como sugeriram os jovens turcos, e conduzir o mesmo organismo para o apoliticismo militar. Destacamos os interesses comerciais da Missão Francesa na comercialização de armamento no período de sua estadia no Brasil.

A Missão Militar Francesa inibiu a entrada dos militares na política legislativa, afastou um número considerável de soldados do movimento tenentista, e tentou, também, realçar a esse grupo a ideia de mobilização nacional. Por fim, pretendia estender essa concepção à população em geral, na tentativa de tornar o Exército uma força hegemônica e um corpus vital na tomada de decisões do país. Houve uma preocupação em manter o poder nas mãos de quem sempre o teve e não ampliar o direito de mais uma categoria em se inserir na corrida política. O que passa a reverberar nesse momento é o preparo para guerra mesmo em tempos de paz. Essa ideia passou a se aglutinar no interior das Forças Armadas.

Com o reforço da LDN, em 1920, o Exército se posiciona contra os movimentos reivindicatórios da classe operária e dá vazão a política de repressão aos rebeldes do movimento tenentista. Destarte a posição dos grupos condescendentes à ideia de cidadão-soldado que passam a interagir cada vez mais com os problemas sociais e não apenas os de segurança. A perspectiva adotada por esses grupos é de cunho reformista.

Justamente da oposição entre os dois grupos surgiu uma nova corrente intitulada de soldado-corporação, caracterizada pelo seu aspecto moderador; defendia a intervenção do Exército na política mas divergia do tipo de intervenção proposta pelo grupo cidadão-soldado, defendia a modernização do Exército mas apenas da alta patente, portanto, de forma diferente do que defendiam os jovens turcos. Esse alinhamento com o aspecto moderador encontrou terreno fértil para o seu desenvolvimento, especialmente a partir da Revolução de 1930, com o Ministro da Guerra Goés Monteiro. Destaca-se que, nesse momento, a figura expressa de

Monteiro reitera o pensamento de uma classe e a construção de um projeto em curso do Exército que seria finalizado com a derrota dos integralistas em 1938. Portanto, trata-se da ideia do poder militar como instrumento de força do poder civil (HORTA, 2012).

Essa ideia colocava as demais instituições à sombra do Exército, ou seja, dentro de uma condição de submissão, a vida civil deveria se manter conectada ao Exército de modo que a mesma política que circulasse em um, deveria circular também no outro. Para corroborar com tal identificação, o Ministro da Guerra Góes Monteiro chegou a mencionar, em cartas enviadas ao Presidente Vargas em 1934, a necessidade de surgimento de um partido único com viés social-nacionalista para a criação de um Estado forte. O Estado disciplinado não poderia ser criado dentro de um estado de anarquia, por isso a necessidade de disciplinar o povo a uma única doutrina, o que tornaria mais difícil o surgimento de movimentos rebeldes regionalistas.

No ano anterior (1933), o Presidente Vargas já teria expressado em mensagem enviada à Assembleia Nacional Constituinte a necessidade de aproveitar os redutos militares a favor do civismo e do progresso social, com destaque da atuação educativa. Essa ação, favorável ao adentramento do Exército na área educacional, tornou-se clara com a passagem do comando da Revista *A Defesa Nacional*, das mãos dos jovens turcos para a Missão Militar Francesa. Conforme Horta (2012), a partir do momento, os objetivos se tornaram mais precisos e práticos em relação ao que se pretendia alcançar com a Educação Militar, diferente do que acontecia com Bilac, que tornava a educação militar mais abstrata do que repressiva.

A intervenção dos militares na educação foi justificada em prol da reorganização moral do povo como princípio integrante da defesa nacional. Para compor tal assertiva, Goés Monteiro encaminhou ao Presidente Vargas um pedido para criação de um Conselho Superior de Defesa Nacional⁵, esse deveria conduzir e

⁵ O Conselho Superior de Defesa Nacional foi criado em 1927 e transformado, em 1934, no Conselho Superior de Segurança Nacional, a mudança da nomenclatura e do órgão se dava em razão da insuficiência, em seu lugar foi tomado o conceito de segurança nacional. Mesmo em 1935, período anterior à doutrina de segurança nacional (1945), já se fazia menção aos inimigos que não se encontravam mais nas fronteiras, mas sim no interior do país, seriam esses os comunistas (HORTA, 2012). A ideia de segurança nacional remonta os inimigos externos que foram convertidos em internos. A doutrina de Segurança Nacional estava amparada diretamente pelo ideário da Escola Superior de Guerra (ESG) que era “[...] fortemente influenciada pelos valores e interesses norte-americanos, aprofundando a manutenção da dominação burguesa e aprofundando as desigualdades sociais [...]” (OLIVEIRA, 2018, p. 10).

orientar os demais órgãos da administração pública nos aspectos concernentes à defesa nacional. O que o Ministro de Guerra pretendia era:

[..] A criação de um partido (social-nacionalista) que assegurasse a transição para um governo forte, preparasse quadros para o Estado e guiasse com mão firme as massas; fortalecimento dos aparelhos repressivos do Estado (Exército e polícia) para garantia da ordem político-social; controle dos aparelhos ideológicos (imprensa e sistema educacional) para formação e difusão “de uma mentalidade nova e enérgica em torno do ideal nacional”, capaz de disciplinar as novas gerações e fazer desaparecer a luta de classes. Paralelamente, intervenção do Estado na economia, de modo que impedisse o colapso na produção e aumentasse a riqueza. Tudo isso sob a orientação e coordenação de um Conselho Superior de Defesa Nacional (HORTA, 2012, p. 26).

A educação para criação de um Estado Forte seria uma base fundamental no processo de disseminação dos valores, onde era preciso romper com a desordem moral/social e fazer reascender a verdadeira harmonia entre mente e corpo. Para isso, a Educação Moral e Cívica serviria como um alimento da alma, no sentido de organizar o estado mental dos sujeitos para os valores comuns de uma nação que rumava ao progresso.

As ideias de Goés Monteiro transcenderam as Forças Armadas e, assim, influenciados por elas, podem ser situados Isaías Alves, membro do Conselho Nacional de Educação, Lourenço Filho⁶ e Jorge Figueira Machado⁷. Em conformidade com Goés Monteiro, Isaías Alves e Jorge Figueira Machado indicaram que a educação precisava ser modificada e que o Exército em seu estado de garantia da defesa nacional deveria conduzir tal atividade. Os intelectuais realizavam críticas ao sistema democrático, ao liberalismo e à liberdade. Conforme ambos, o que salvaria a pátria dos desgostos dos bolchevistas e da ameaça interna era o sentimentalismo patriótico. Nesse sentido, a escola deveria ter, em sua base, essa concepção que pudesse fazer erigir um homem organizado espiritualmente em estado contemplativo com a pátria.

⁶ Lourenço Filho foi um dos intelectuais que assinou o Manifesto dos Pioneiros em 1932. No entanto, pragmaticamente a favor do Estado Novo passa a engajar a ideia da segurança nacional, tal qual a história da educação poderia ser escrita pela história da segurança nacional (HORTA, 2012). Destaco a participação mais ativa do intelectual a partir de 1937 e a ênfase do ensino técnico-profissional.

⁷ Dedicou seus escritos para tratar da educação de adultos, portanto, centraliza sua fala no escopo das universidades. Para ele, política de segurança nacional sucumbiria a educação às suas normas, no sentido de não haver uma relação mútua, mas sim de dependência da segunda em relação à primeira. Portanto, a educação perderia sua autonomia no sentido de obter capacidade de decisão sobre suas questões. Destaco a participação mais ativa do intelectual a partir de 1937 (HORTA, 2012).

3.1 A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

Até o momento, se explanou acerca das influências dos militares na educação e não propriamente a integração com a disciplina nos currículos escolares. Embora a regeneração moral fosse uma preocupação dos militares, eles não elaboraram, até 1969, nenhum projeto que determinasse tal tarefa de forma específica.

No que diz respeito, essencialmente, à Instrução Moral e Cívica⁸ e sua integração aos currículos, pode ser mencionada a Reforma Rocha Vaz, de janeiro de 1925, implementada por Artur Bernardes, que propunha a inserção dela nos currículos escolares do primeiro ano do ensino secundário e no ensino primário. Tal atitude era justificada pelo Presidente mediante a necessidade da criação de um espírito de disciplina/obediência que levaria ao progresso. Dessa forma, se emanaria do civismo à solidariedade, o respeito à lei, e a defesa pela pátria. A liberdade aparece contrabalanceada pela responsabilidade dos cidadãos com o país, princípio reiterado com o golpe de 1964. Conforme Horta (2012)

A educação cívica e a instrução da moral são consideradas, por Bernardes, instrumentos para formar o senso de responsabilidade, e a repressão é utilizada como forma de garantir o cumprimento da lei. (HORTA, 2012, p. 120).

A Instrução moral e cívica proposta com Bernardes apregoava uma interpretação diferente da dos católicos, visto que, para o segundo grupo, a ignorância do povo está posta na falta de instrução religiosa, sendo essa a única capaz de elevar o processo de consciência do povo e rumar novamente para um estado de harmonia, enquanto que, para o Presidente Bernardes, a Educação Religiosa deveria servir ao homem em menor importância se comparada à Instrução Moral e Cívica.

A Reforma Rocha Vaz, de 1925, incluiu a Instrução Moral e Cívica no ensino secundário de todo o país, mas, sob o âmbito do ensino primário, houve divergências de um estado para outro; isso por que a legislação não deixava explícito como a disciplina deveria ser aplicada. A título de exemplo, pode ser mencionado o Regulamento de Instrução Pública do Ceará de 1923, decretado por Lourenço Filho, que integrava a disciplina nos quatro anos do ensino primário. Dois anos mais tarde, Anísio Teixeira repetia a mesma ação na Bahia. Diferentemente agiu Carneiro Leão,

⁸ A disciplina foi instituída pelo decreto nº 16.782 em 13 de janeiro de 1925.

em 1926, no Distrito Federal, quando compreendeu que não era necessário ter um momento específico para a transmissão desses conteúdos. Em Minas Gerais, com Francisco Campos, em 1927/28, a Instrução Moral e Cívica foi substituída pelo Ensino Religioso, tal explicitação é comprovada em abril de 1931 com a Reforma do Ensino Secundário promovida pelo mesmo político que na ocasião era Ministro da Educação.

Nesse interim, a substituição da Instrução Moral e Cívica pelo Ensino Religioso esteve fundamentada publicamente por Campos a partir de um caráter pedagógico quando, nas entrelinhas, o que se via mesmo era a incompatibilidade da Instrução Moral e Cívica com a proposta antiliberal de Getúlio Vargas, com adendo do autoritarismo. A retomada da aliança entre Estado e Igreja é um ponto importante do início da década de 1930. A partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1937 torna-se crescente o clima de tensão entre as partes, Igreja e Estado.

Há de se destacar que a separação oficial entre Igreja e Estado aconteceu em 1891, mas essa possibilidade não teria cessado o alcance de influência da Igreja nos setores públicos e no alçamento do povo no sentido de consciência e produção de consenso. A comprovação dessa tese veio por meio da figura de Dom Sebastião Leme que, em 1916, tomou posse da Arquidiocese de Olinda. A explicitação retórica da Igreja que, nos anos anteriores, cuidara apenas da educação de jovens da classe dominante se encerra e o chamamento das classes populares passa a ser um dever a partir de 1916. Retórica porque a opinião do aparelho eclesiástico ainda não era capaz de transcender no momento anterior a posse de Dom Leme à opinião pública, portanto, era reduto apenas da ordem da Igreja (HORTA, 2012).

Com as ações do Cardeal Leme, a motivação da retomada da Igreja se configurou de uma maneira diferente, fazendo com que ele dirigisse seus discursos à nação mencionando que o problema do país estava no ensino leigo e na ignorância religiosa, afinal, se a maioria do país era católica, como poderia ser extinta a religião do ensino das massas. Torna-se evidente essa proposição, quando Dom Sebastião Leme foi transferido para a Arquidiocese do Rio de Janeiro onde, na companhia de Jackson de Figueiredo e outros intelectuais, fundaram a revista *A Ordem*⁹ (1921) e o *Centro Dom Vital* (1922).

⁹ Destaca-se o embate entre os católicos da Revista *a Ordem*, na figura expressa do Padre Helder Câmara contra Anísio Teixeira em 1933, episódio no qual o Padre redige um texto a revista realizando uma crítica ao livro recém lançado, *Educação Progressista*. Anísio é tratado como um pedagogo moderno influenciado por Dewey que apregoa ideias abstratas demais para serem concretizadas e sobretudo caracterizadas pela ausência do espírito crítico. Do mesmo grupo de católicos, Alceu

Pelo Centro Dom Vital é que a Igreja, entre 1924 a 1926, mobilizou forças para que fossem produzidas as emendas católicas junto do pedido de solicitação de revisão da Constituição a Artur Bernardes, fato que não será considerado pelo Presidente e tampouco aprovado no conjunto de emendas do governo. Essa mobilização contou com o apoio da Revista *A Ordem* e de Francisco Campos. Entre as solicitações da Igreja, estavam “[...] reconhecimento do catolicismo como religião da maioria do povo brasileiro e reintrodução do ensino religioso nas escolas públicas [...]” (HORTA, 2012, p. 83).

Antonio Carlos Ribeiro de Andrada, vitorioso nas eleições para o governo de Minas Gerais em 1926, com o apoio da vanguarda conservadora representada pela figura de Francisco Campos, tratou de suprimir, na região, a Instrução Moral e Cívica, colocando em seu lugar o Ensino Religioso. Em 1929, essa questão tomou corpo e tornou-se lei no estado. Pouco a pouco a Igreja parecia tentar recuperar seu poderio; outro episódio que marca esse posicionamento é a votação expressa na Primeira Conferência Nacional de Educação realizada na cidade de Curitiba em 1927, organizada pela Associação Brasileira de Educadores (ABE). Na ocasião, um grupo de católicos conseguiu a aprovação da Moção que determinava que o Ensino Moral deveria ter como base fundante o Ensino Religioso na construção para o progresso. Nesse sentido, todos os institutos de educação deveriam se basear em tal normativa.

As ações da intelectualidade católica demonstravam a necessidade de fazer valer a visão dos católicos para o mundo. Essa situação é demonstrada com urgência e maior profundidade no final da década de 1920, quando o Estado oligárquico liberal enfrentava um cenário de crise, juntamente de manifestações radicais advindas do operariado. Essa intensa politização da classe trabalhadora chamava a atenção e precisaria logo ser arremetida por uma potência maior que pudesse converter o povo a uma grande força homogênea novamente, e assim afastar a laicidade cada vez mais do seio da sociedade civil .

As predileções encaminhadas ao governo, em 1925, as quais não foram aprovadas por Artur Bernardes, foram retomadas anos mais tarde por Alceu Amoroso Lima. A Revolução de 1930 possibilitou a aproximação da Igreja com o Estado em torno de interesses comuns. Para os interesses dos “revolucionários” e, em especial,

Amoroso Lima, em 1935, acusa Teixeira de ser pertencente da Aliança Nacional Libertadora (ANL) e solicita a Gustavo Capanema uma posição mais enérgica no afastamento das funções do pedagogo como Diretor do Departamento Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Vargas, tratava-se do apoio de uma instituição que lhe garantia a legitimidade; para os católicos significava ampliar suas ações em defesa dos interesses eclesiásticos. É importante levar em conta que o inimigo comum que assustava tantos os novos donos do poder, como a Igreja era o espectro do comunismo. Não por acaso, a defesa da Pátria, da família e das “tradições” brasileiras se constituiu como um elemento comum que unificava os grupos conservadores (HORTA, 2012).

Em 1931, o Padre Franca com supervisão de Francisco Campos encaminha um documento ao então Presidente Vargas, nele consta uma exposição de motivos que demonstravam o alinhamento do Ensino Religioso como parte integrante do novo projeto político-ideológico do Estado Getulista. O pedido encaminhado ao Governo Provisório foi aprovado em 30 de abril de 1931.

O decreto aprovado pelo Governo Provisório instaurava o Ensino Religioso nos estabelecimentos de ensino primário e secundário de todo o país, sendo que caberia aos pais, no ato da matrícula, reservar o direito dos seus filhos a frequentar as aulas de religião e, em caso de recusa, o aluno teria dispensa. Como uma contradição desse processo, os estabelecimentos de ensino só poderiam ministrar aulas se obtivessem a quantidade mínima de 20 alunos. Nesse sentido, a exigência não só fomentava a necessidade de aceitação dos pais para a implementação da disciplina como bloqueava a possibilidade de um Ensino Religioso que pudesse ter outra matriz que não fosse a católica. Os programas de ensino e a elaboração dos materiais usados em sala de aula ficariam sob a responsabilidade das autoridades religiosas. Os professores da disciplina seriam fiscalizados por autoridades religiosas (HORTA, 2012).

A busca pelo refúgio moralizador, enraizado nos discursos de Campos, possui estreita relação com os sistemas políticos fascista e nazista e, portanto, é carregada de moção contra o comunismo e o materialismo. Os valores a ser recuperados evocavam a família, a religião, a pátria e a disciplina para o progresso. Esse pensamento encontrou apoio no Presidente Vargas, sobretudo a partir de 1935, com a tentativa de fazer valer a ordem do país e manter a segurança e a estabilidade das instituições. O que prevalecia para o governo, nesse momento, era ocultar a luta de classes.

Como parte do aporte ideológico da Igreja e para reforçar sua participação na política, em 1932 foi criada a Liga Eleitoral Católica (LEC), uma organização suprapartidária, dependente da Ação Católica e subordinada a hierarquia das

autoridades da Igreja. A LEC, como um dispositivo legal da Igreja, iria indicar candidatos para serem votados nas próximas eleições, e o objetivo era cooptar os votos dos católicos e concentrar poder na esfera legislativa. O programa mínimo da LEC exigia:

[...] a defesa da indissociabilidade do laço matrimonial e reconhecimento dos efeitos civis ao casamento religioso, incorporação legal do ensino religioso facultativo nos programas das escolas públicas e regulamentação da assistência religiosa facultativa às Forças Armadas [...] (HORTA, 2012, p. 100).

Destaca-se que, paralelamente à criação e seleção dos candidatos da LEC, a Igreja encabeçou uma campanha favorável a extensão do voto amplo a todas as mulheres. No entanto, mesmo com a admissão do voto, as mulheres não seriam contempladas por um estado de autonomia ou menor submissão a figura masculina. Alceu Amoroso Lima reitera que participação das mulheres na política, enquanto votantes em sentido amplo, serviria no afastamento do inimigo bolchevista; já que elas são os pilares de uma família, por onde se vence o mal e reverbera o bem.

A campanha ao voto amplo feminino não demonstrava uma abertura da Igreja a um viés progressista. Tal qual três anos depois da campanha, Alceu Amoroso Lima saudava o Presidente Vargas com a aprovação da Lei de Segurança Nacional e, em 1937, o episcopado brasileiro publicava uma Carta Pastoral sobre o comunismo ateu. Nesse sentido, o entrelace desses eventos denotaria o risco do avanço comunista no país e a necessidade de preservar a ordem, baseada no devir do homem com Deus. A Igreja não sabia que, durante o ato de elaboração e publicação da Carta Pastoral, a Constituição de 1937 já teria sido redigida por Francisco Campos. A Igreja com a Constituição de 1937 tem seu poder de influência restrito e diminuído dentro do governo estadonovista

Mesmo com as mudanças na Constituição, a Igreja continuava a tecer elogios a favor do governo, com a finalidade de recuperar os antigos laços. Embora a disciplina de Ensino Religioso tenha sido aprovada em 1931, as escolas ainda enfrentavam dificuldades para implementá-la: em São Paulo o Ensino Religioso só será regulamentado no final de 1934, e só um ano depois chegaria ao Distrito Federal.

A Constituição de 1937 se difere da de 1934, quando coloca o Ensino Religioso como facultativo dentro próprio horário escolar, o que não acontecia com a de 1934, que colocava justamente a obrigatoriedade do ensino, mantendo-se facultativo a

frequência dos alunos nos casos em que os pais assinassem um documento no ato de matrícula, negando a necessidade do ensino. Com adendo, o Art 131 da Constituição (1937) previa o Ensino Cívico e a Educação Física como obrigatórios em todas as escolas, seja nas normais, secundárias ou primárias. O Ensino Cívico (1937) aparece vinculado à formação de um espírito dócil que age em consonância com o desenvolvimento do país e o abastecimento do mercado de trabalho através da formação de mão de obra (BRASIL, 1937). Destarte que a Constituição de 1937 não deixa claro como esses ensinamentos deveriam funcionar, a todo modo não é apresentado um currículo, portanto, funciona de maneira informal. Em geral interage com a prática do professor, do diretor da escola, é variável essa aplicação.

Contrariados pela decisão, os católicos passaram a integrar cada vez mais as pastas de educação, vindo a participar da Comissão Nacional do Ensino Primário de 1938. Um anteprojeto é encaminhado pela Comissão em 1939, não limitando-se a falar sobre o Ensino Religioso, mas apenas da organização do ensino primário. Alceu Amoroso Lima reagiu à indagação e encaminhou ao Ministro da Educação um novo pedido, de forma que ressaltava o caráter obrigatório da disciplina dentro do contexto escolar. É fato que o anteprojeto de 1938 não chegou a ser votado, nem o pedido de Alceu Amoroso Lima adiantou.

Novo dilema em relação ao Ensino Religioso reapareceu em 1941, com o preparo da Lei Orgânica do Ensino Secundário, escrita por Gustavo Capanema, prevendo que a disciplina de Ensino Religioso fosse integrada ao quadro geral de disciplinas normais, adentrando o primeiro e o segundo ciclo do ensino secundário; no entanto, mais uma vez sem caráter obrigatório. Na ocasião, Alceu Amoroso Lima reagiu novamente ao caráter não obrigatório do ensino, mas a aprovação final da Lei adotou a não obrigatoriedade como princípio.

Em 1939, o Exército se destacou ao tentar captar, também, a infância pela obrigatoriedade do serviço militar para o ensino primário, no caso pré-militar aos menores de 16 anos e maiores de 10 anos. Em novembro do mesmo ano, essa predileção tornou-se uma lei, sendo que, para sua execução, seria necessário acoplar um espaço anexo a escola, onde funcionaria a Escola de Instrução Pré-Militar (EIPM), que seria coordenada pela Inspeção Geral de Ensino do Exército. A Inspeção cuidaria dos programas de ensino.

A infra-estrutura exigida para a aplicação do serviço pré-militar se configurava numa grande dificuldade, o que fez com ele chegasse nas localidades em tempos

distintos, não muito diferente do que aconteceu com a Instrução Moral e Cívica de Artur Bernardes (1925), e o Ensino Religioso aprovado em 1931.

Mesmo dentro do *corpus* do Exército, essa aceção pelo ensino pré-militar causou resistências, sendo que a principal oposição enfiada partiu de um grupo de militares que defendiam o escotismo como forma de estender o ensino do Exército às crianças. Nesse sentido, era importante defender a ideia da criança-soldado. Essa concepção ganhava força em uma ala do Exército que, por sua vez, tentava criar um movimento nacional da juventude, baseado nos princípios do escotismo. Pressionado pelas duas correntes, o Ministro da Guerra Eurico Gaspar Dutra encaminhou, em junho de 1941, um pedido ao Presidente da República dispondo a educação pré-militar como um instrumento a favor da nacionalização do ensino. Conforme Horta (2012), o projeto sugeria que:

[...] todos os estabelecimentos de ensino primário, secundário ou profissional seriam obrigados a criar e manter uma EIPM, sob pena de cancelamento da autorização para funcionamento. Todos os alunos do sexo masculino, entre 10 e 16 anos, seriam obrigados a se inscrever nas EIPM e a frequência seria obrigatória. Aqueles que tivessem mais de 20% de faltas não poderiam ser aprovados em nenhuma outra disciplina da série. O programa de instrução pré-militar seria organizado pela Inspetoria Geral do Ensino do Exército, incluindo a prática da instrução elementar de ordem unida (sem armas), a iniciação da técnica do tiro, a educação moral e cívica e o ensino elementar de Instrução Geral (regras de disciplina, hierarquia do Exército etc.). Os instrutores seriam militares e seus nomes deveriam ser aprovados pela Inspetoria Geral do Ensino do Exército que se responsabilizaria também pela orientação e fiscalização das EIPM. Ainda de acordo com o projeto de Dutra, o certificado de instrução pré-militar seria exigido para matrícula de curso profissional ou superior, para obtenção de qualquer diploma e para o ingresso do serviço militar.

O projeto trazia anexo um programa de instrução pré-militar. Em relação à educação moral e cívica, ele continha “noções sumárias sobre o governo e a autoridade” e considerações sobre “a família como base da sociedade e núcleo fundamental da pátria”, além de incluir temas como a pátria, símbolos nacionais, hinos e canções militares, o Exército e a disciplina militar, a obediência. Quanto à instrução geral, ela incluía conhecimentos sobre o serviço militar e a organização geral do Exército (HORTA, 2012, p. 62-63).

O projeto de Eurico Gaspar Dutra foi encaminhado ao Presidente Vargas, que solicitou imediatamente a participação do Ministro da Justiça Francisco Campos e do Ministro da Educação Gustavo Capanema para tratar das proposições do documento. No entanto, diante da urgência da elaboração da Lei Orgânica do Ensino Secundário,

o segundo Ministro só conseguiu compor o cenário de tal discussão a partir de 1942. O pedido de Dutra passou por revisões de Francisco Campos no primeiro momento e, mais à frente, depois de passar por intervenções de Capanema, o projeto foi aprovado como um capítulo à parte da Lei Orgânica do Ensino Secundário devendo abarcar os alunos entre as idades de 12 a 16 anos, sendo 12 para o ensino pré-militar e 16 anos ou mais para o militar.

Em virtude das inúmeras revisões do projeto, a versão final excluiu o adendo que tratava da Educação Moral e Cívica e aumentou o recorte da iniciação dos alunos ao ensino pré-militar, que antes atingia os 10 anos de idade e na versão final contemplava a idade de 12 anos. Um fato importante é que a taxa de corte para o ensino pré-militar pode ter sido alterada justamente pela realidade do país na época, visto que a maior taxa de ocupação dos estudantes nas escolas era compatível a idade inferior a 12 anos. Nesse sentido, seria muito difícil a implementação da normativa em virtude dos gastos públicos. A pedido do General Goés Monteiro o Ensino Pré-militar foi extinto em 1946. Em paralelo, a saída do ensino pré-militar da grade escolar, o Exército encaminhava uma discussão a respeito da obrigatoriedade da educação do corpo nas escolas, tratava-se da Educação Física. A tese pode ser comprovada em 1943, através da equiparação dos diplomados em Licenciatura pela Escola Nacional de Educação Física e Desportos e da Escola de Educação Física do Exército, sendo ambas as formações admitidas nas escolas (HORTA, 2012).

A Educação Moral e Cívica, pós-golpe de 1964, foi utilizada em conformidade com o discurso anticomunista e, fazendo uma retrospectiva, ela aparece em 1925 como integrante do currículo escolar na Reforma Rocha Vaz. Naquele momento, ela foi intitulada como Instrução Moral e Cívica; posteriormente, em 1931, foi substituída pelo Ensino Religioso; em 1937, retomou o espaço como prática e sem um programa específico, sendo admitida na Constituição de 1937. Em 1945 foi novamente confirmada como prática e não como disciplina formal do currículo escolar. O decreto-lei nº 8.347, de 10 de dezembro de 1945, explicita a falta de espaço desta enquanto disciplina e retoma o teor de profundidade desses conhecimentos como formadores do espírito patriota e, portanto, necessário a todos os brasileiros.

Art. 24. A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que dêem ensêjo a êsse objetivo, e de um modo geral do próprio processo

da vida escolar, que, em tôdas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em t ermos de elevada dignidade e sentimento de brasilismo (BRASIL, Decreto-lei n  8.347/1945, s.p.).

Com Jânio Quadros, a Educa o Moral e Cívica foi retomada sob a forma de prática extra-escolar com o adendo da prática comum, essa que deveria ser parte inerente da atividade do professor, ainda que não houvesse uma regulamenta o sobre isso. Diante disso, no entrelace da história humana,   possível observar que, por vezes, o professor   tomado como figura importante na reorganiza o moral da pátria. Isso acontece justamente pelo teor ideológico afirmado em cada época. Com Jânio, essa predile o pelo revigoroamento moral da na o era uma situa o pragmática que o levaria a receber apoio de setores conservadores que a pouco o recriminavam pela sua política de governo; uma entre as medidas era o livre comércio, independente da ideologia contestada pela direita conservadora (KA , 2011).

O compromisso de Jânio com a reafirma o da moral e da civilidade aparece no episdio onde ele encontra 130 delegados do Movimento de Rearmamento Moral (MRM) em 1961. No mesmo ano, em Petrópolis, no Rio de Janeiro, há um novo encontro, a Assembleia das Américas, que reúne cerca de 600 delegados de 38 na es diferentes. O Movimento de Rearmamento Moral foi criado em 1921 nos Estados Unidos e estabeleceu como objetivo o desenvolvimento de habilidades espirituais, no sentido de construir um sentimento em defesa da pátria e contra o comunismo e sua ideologia. Embuido por essa concep o, Jânio solicitou que os órgãos federais, junto dos ministérios, criassem alternativas para facilitar a divulga o dessas ideias no meio civil. O general Juarez Távora foi, então, nomeado como representante do Brasil na Assembleia Mundial do Rearmamento Moral (KA , 2011).

O apoio ao adentramento dessas ideias no governo de Quadros vem de setores expressivos da direita, tais como: Liga das Senhoras Católicas, Associa o das Senhoras Evangélicas, União Cívica Feminina e Frente Feminina Nacionalista (KA , 2011).

As práticas admitidas por Jânio e regulamentadas pelo Decreto n  50.505, de 26 de abril de 1961 eram:

Art. 1    obrigatória a prática de atividades extra-escolares, de natureza moral e cívica, nos estabelecimentos de qualquer ramo ou grau de ensino, públicos ou particulares, sob a jurisdi o do Ministério da Educa o e Cultura.

Art. 2º As atividades extra-escolares de natureza moral e cívica, compreenderão, entre outras de caráter facultativo:

I - hasteamento do Pavilhão Nacional, com a presença do corpo discente e antes do início dos trabalhos escolares semanais;

II - execução do Hino Nacional, do Hino à Bandeira e de outros que sejam expressão coletiva das tradições do país e das conquistas de seu progresso;

III - comemoração de datas cívicas;

IV - estudo e divulgação da biografia e da importância história das personalidades de marcada influência na formação da nacionalidade brasileira;

V - ensino do desenho da Bandeira Nacional e do canto do Hino Nacional;

VI - divulgação de dados básicos relativos à realidade econômica e social do país;

VII - divulgação dos princípios essenciais de uma educação para o desenvolvimento nacional;

VIII - difusão de conhecimentos básicos concernentes da posição internacional do país e ao seu progresso comparado;

IX - divulgação dos princípios fundamentais da Constituição Federal, dos valores que a informa, e dos direitos e garantias individuais (BRASIL, Decreto nº 50.505/61, s. p.).

A política emblemática e contraditória de Quadros, mesmo com o apoio de alguns segmentos da direita, não foram suficientes para mantê-lo na cadeira de Presidente da República. Com a renúncia do Presidente, João Goulart deveria tomar posse da função, fato que contara com resistências e a possibilidade de um golpe em branco, assim como salienta Toledo (1988). Esses fatos encontram-se narrados de forma mais específica na seção I desse trabalho.

Mesmo com as contradições do momento, Jango sancionou a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Destaca-se que a tramitação dessa normativa tinha pelo menos 11 anos de discussão entre o setor educacional e legislativo. No que se refere à EMC, a Lei de nº 4.024/1961 expressa no Art. 16, §1º, “a) a idoneidade moral e profissional do diretor e corpo docente”; no Art. 38 que determina as bases para o ensino médio, “b) III- formação moral e cívica do educando, através do processo educativo que a desenvolva”; no Art. 95, § 1º, “a) idoneidade moral e pedagógica das pessoas ou entidades responsáveis pelos estabelecimentos para que é feita a solicitação de crédito” (BRASIL, LDB 4.024/1961, s. p.).

Nesse contexto, a moral e a civilidade apregoadas na lei não justificam a criação, até o referido momento, de uma disciplina em horário integrado ao currículo

escolar. Nesse sentido, ela se perdura, mais uma vez, enquanto doutrina comum a ser empreendida dentro dos trabalhos normais escolares. Com o golpe de 1964, essa realidade aspirante torna-se necessária não mais enquanto processo de consciência dentro de uma informalidade variável, mas se aprofunda como uma extensão do projeto ideológico militar, até mesmo porque:

A mais importante característica do fascismo talvez seja o horror á cultura. Já o falecido Goebbels que, quando ouvia falar nessa palavra, a sua primeira reação era de puxar o revólver. Porque o fascismo é, antes de tudo, a supremacia da fôrça bruta contra a inteligência, tal como nas histórias em quadrinhos criadas pelos norte-americanos: os Super-Homens destruindo a murros os sábios cientistas, todos criminosos e desejando dominar o mundo, idéia que está no fundo de tôdas aquelas historietas. Seu papel é simplesmente <<lavar o cérebro>> das crianças, e dos adultos que não chegaram a superar essa fase de crescimento, e desmoralizar a inteligência e o hábito pernicioso de pensar (BASBAUM, 1968, p. 169).

Em relação à educação, no período pós-golpe, o Marechal Castelo Branco nomeou, para o cargo de Ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda. Trata-se de um antigo integralista que já tivera ocupado o cargo de Reitor da Universidade do Paraná e que teria fixado seu nome na história a partir do evento onde teria mandado que arrancassem páginas do livro de Eça de Queirós e Emile Zola por entender que haviam situações obscenas nos livros que não poderiam se configurar como benéficas aos brasileiros. A política de restringir livros e colocar o nome de autores famosos dentro de uma lista tida como proibida foi uma prática comum de Suplicy de Lacerda. Para além dessa iniciativa, o Ministro havia solicitado o fechamento da UNE, bem como havia apontado para a necessidade de criar um movimento de caráter estudantil dirigido pelo MEC (BASBAUM, 1968).

Os próximos passos seriam a desapropriação da sede da UNE (União Nacional dos Estudantes) na Guanabara, a extinção da UME (União Metropolitana dos Estudantes) e a aprovação do decreto-lei 4.105, que proibia as greves estudantis (BASBAUM, 1968).

A necessidade de cessar o movimento estudantil existente era uma condição importante para fazer se reverberar com tranquilidade a ideologia militar, por isso a necessidade de criar um mecanismo dentro do governo que pudesse controlar os estudantes e dirigi-los. Mesmo dentro da ilegalidade, os estudantes continuam historicamente a se manifestar e as prisões subsequentes a esses atos não

cessariam. Um fato importante é que após a decretação do AI-1, muitos professores universitários são demitidos, acusados de agitação política, estudantes são expulsos das universidades e tantos outros presos. Essa condição apresentada entre os estudantes e professores fará com que o General Costa e Silva encaminhe uma exposição de motivos nº180 – RP/1965 ao Presidente Castelo Branco. No documento, ele discorreu sobre a necessidade elementar da EMC e a enquadra sob a base da Política de Segurança Nacional, sugerindo, também, a revisão da LDB.

Conforme Kaé (2011),

Para Costa e Silva, as crianças deveriam ser, por meio da Educação Moral e Cívica, preparadas para evitar a investida “subversiva” e para atingir a juventude com a integridade total da sua conduta. Também afirmava que a obrigatoriedade da EMC era imprescindível por entender que o revigoramento sugerido teria o mérito de “reconduzir a juventude brasileira aos caminhos do civismo e do sadio patriotismo e de propiciar, às gerações vindouras, um escudo protetor contra as investidas do comunismo internacional”, conforme o conteúdo da exposição de motivos nº180 – RP/1965 (KAÉ, 2011, p. 57).

Em resposta ao conteúdo apresentado por Costa e Silva, Castelo Branco baixou o decreto nº 58.023/1966, que determinava a EMC como obrigatória no interior dos estabelecimentos de ensino, ocupando o espaço de prática educativa (KAÉ, 2011). A institucionalização da EMC – enquanto prática e não como disciplina – recuperava a visão dos antigos positivistas.

Vale destacar que, mesmo com o título de obrigatória, a EMC continuava a depender da prática dos professores e diretores, e ficava a cargo desses profissionais como seria efetuada a integração dos conteúdos propostos pelo MEC no interior de sala de aula.

Art. 3º A formação cívica processa-se obrigatoriamente na escola, como prática educativa, mediante atitude freqüentes que lhe assegurem a continuidade e contribuam para a consolidação dos hábitos e ideais que ela colima. Deve ser praticada em todos os graus de ensino e ser preocupação dos professôres em geral e, especialmente, daqueles que, em virtude de suas áreas de ensino, tenham com ela conexão, como linguagem, geografia, história, música, educação física e desportos, artes plásticas, artes industriais, teatro escolar, recreação (BRASIL, Decreto 58.023/1966, s. p.).

Parágrafo único. O Diretor da escola, ou um coordenador, especialmente designado, responderá pelas iniciativas e

oportunidades que assegurem a prática da educação cívica (BRASIL, Decreto 58.023/1966, s. p.).

Diante dos excertos retirados do documento, pode-se observar que o *corpus* doutrinário da EMC se manteve e, para tanto, a especificidade da programação dos horários aplicados para os conteúdos pretendidos era variável, o que fez muitos professores não aplicarem tais medidas, seja por bom senso, por falta de tempo ou demais questões.

O Decreto 58.023/1966 remontava a necessidade de veiculação de valores comprometidos com a nova ordem e, portanto, seriam necessários jornais, revistas, rádio e tv como contribuintes da formação dos indivíduos. A cargo de controle dos materiais veiculados na mídia ficaria o Diretório Nacional de Estudantes – DOPS (DNE). Foi instituída a Divisão de Educação Extra-Escolar dentro do MEC que, em em cooperação com o DNE, se responsabilizava pela Campanha Nacional de Material de Ensino. Entre as medidas aplicáveis destacam-se:

- a) promover a elaboração de monografias sôbre, dentre outros assuntos: I) conceituação de Estudos Brasileiros nos três graus de ensino; a) II) participação de todos os professôres na formação do educando, em particular na formação cívica; III) caracterização da educação cívica (BRASIL, Decreto 58.023/1966, s. p.).

Em 1966 se concretizava a III Reunião dos Conselhos de Educação. No evento, a EMC torna a ser debatida, e ocorre a oposição do Conselho Federal de Educação em relação à criação da EMC como disciplina obrigatória, o que acontecia desde o ano de 1962, posição reiterada novamente em 1966 na ocasião. O Conselho Federal de Educação desaprovava a criação da EMC enquanto disciplina obrigatória integrante ao currículo escolar e argumentava que a OSPB já fazia as vias da EMC, não sendo necessária sua criação. Sob essa lógica, os princípios morais e de civilidade deveriam ser integrados as disciplinas de História, Geografia, Literatura e OSPB. O mesmo argumento foi utilizado pelo Conselho Federal de Educação por meio do parecer 117/1964, que respondia ao pedido de entidades cívicas femininas sobre o restabelecimento da EMC no ensino secundário (FILGUEIRAS, 2007).

Os setores que apoiaram Jânio Quadros na apresentação do conteúdo relacionado ao Movimento de Rearmamento Moral voltaram a reaparecer por meio do Decreto nº 58.758/1966 que “Institui o Círculo Feminino, no setor de Educação Cívica

Extra-escolar do Ministério da Educação e Cultura” (BRASIL, Decreto 58.758/1966). Esse grupo de mulheres teve relação, com o ato que condenou a visita do Marechal Tito ao Brasil no preâmbulo do golpe de 1964.

Obtida a relevância desses grupos femininos na forma de decreto, logo elas poderiam participar ativamente dos debates que envolvessem a EMC dentro do Ministério de Educação e Cultura. Kaé (2011) destaca que a atividade dessas mulheres diante do ato de benevolência com a pátria reverberava num produto final, na concessão de um certificado que garantiria um adicional de tempo para a promoção da aposentadoria.

A troca de Presidentes em fins de 1967, de Castelo Branco para Costa e Silva determinava, uma virada de chave dentro do governo e, embora ambos comungassem da violência, o último tendeu a cercear todo e qualquer direito existente, conforme pode ser notado pela decretação do A-I 5.

Nesse período, houve um aumento no número de militares nos órgãos governamentais¹⁰, sobretudo após a promulgação do Decreto-lei nº 348/1968, que instituía a criação do Conselho de Segurança Nacional. O documento assegurava que cada Ministério teria uma Divisão de Segurança e Informações cujos diretores deveriam ser diplomados pela Escola Superior de Guerra ou que fossem oficiais das Forças Armadas. A participação de destaque do General Moacir Araújo Lopes como defensor da EMC passou a ser percebida nesse momento, pois ele se tornou mais atuante no interior do MEC (FILGUEIRAS, 2007).

A entrada dos militares correspondia imediatamente à saída de membros que não corroboravam com o ideal militar. Nesse sentido, salienta-se que, em 1968, Anísio Teixeira já não estava mais à frente do Conselho Federal de Educação, tal qual Durmeval Trigueiro, que teria sido deposto de seu cargo e aposentado do serviço público de forma obrigatória pelos militares; Alceu Amoroso Lima e Antonio Almeida Junior já não faziam parte do CFE.

Em 1968, o Ministério da Educação e Cultura abriu um concurso para escolher um Guia de Civismo¹¹ para ser aplicado no Ensino Médio. Enquanto isso, os estudantes continuavam a se manifestar, mesmo diante um clima insuportável de

¹⁰ Lênin no texto *O Estado e Revolução* (1917) destaca que o funcionalismo e o Exército surgiram após a queda do Absolutismo, que ambos funcionam como parasitas da sociedade burguesa. No mesmo texto, ele ainda salienta o caráter inconciliável do Estado em tentar eliminar aquilo que é permanente dentro do capitalismo, a luta de classes.

¹¹ O imbuído da tarefa de organizar o concurso foi o General Moacir Araújo Lopes.

represália. O motivo das mobilizações indicava a necessidade pela Reforma Universitária e a contrariedade em relação aos acordos MEC-USAID. Num ato em 28 de março de 1968 no restaurante Calabouço, um estudante foi morto por policiais assolado por um tiro. Tratava-se de Edson Luís de Lima Souto. Tal acontecimento desencadeou manifestações maiores e a figura de Edson se tornou um símbolo pela luta universitária na época. Diante da possibilidade de uma crise, Costa e Silva procurava acalmar os estudantes e diminuir a represália contra eles. No entanto, essa atitude teria causado instabilidade entre setores do governo, visto que o Ministro da Justiça já teria proibido as marchas estudantis pelo país com o apoio do Conselho de Segurança Nacional (KAÉ, 2011).

Devido ao malogro que teria sido causado pela represália dos estudantes e devido a morte de um deles, seria necessário buscar uma alternativa conciliatória. Então, Costa e Silva recuperou parte do discurso de Suplicy de Lacerda e, por meio do decreto nº 62.927/1968, solicitou a criação do Projeto Rondon, com o objetivo de integrar os jovens por meio da promoção de “[...] estágios de serviços para estudantes universitários, objetivando conduzir a juventude a participar do processo de integração nacional” (BRASIL, Decreto 62.927/1968, s. p.).

A proposta de Costa e Silva não foi bem recebida no meio militar, especialmente nos grupos ligados à Escola Superior de Guerra, esses que sob o comando do General Moacir Araújo Lopes encaminharam ao Presidente da República o anteprojeto de lei 770/67, cujo autor era o Deputado Jaime Câmara. O documento reiterava a obrigatoriedade da EMC como instrumento elementar para conduzir a comunidade escolar. O anteprojeto foi recusado pelo Conselho Federal de Educação por meio do parecer CFE nº 649/1968. Na ocasião, o conselheiro e relator do parecer Henrique Dodsworth afirmava que a EMC deveria ser compreendida não como disciplina formal, mas como prática integrada a outras disciplinas.

Decretado o recesso do Congresso Nacional e o AI-5, o CFE novamente emitiu um parecer, comunicando que os assuntos sobre a EMC deveriam ser deliberados apenas no ano de 1969, e foi o que aconteceu por meio do Parecer 3/1969, em que Henrique Dodsworth se posicionou a favor da obrigatoriedade da EMC como disciplina formal. Tal mudança teria sido ocasionada por uma série de reuniões entre conselheiros do CFE e membros da Escola Superior de Guerra, os segundos, na figura principal de Moacir Araújo Lopes, expuseram a necessidade do fortalecimento dos valores morais diante do período de transformação. Com exceção de Plínio

Salgado, que votou contra a criação da disciplina, a EMC foi aprovada pelos demais conselheiros (FILGUEIRAS, 2007).

Com o afastamento de Costa e Silva das atividades políticas, devido a um quadro de saúde, a Junta Militar passou a ocupar o seu espaço. Com a força militar em seu estado permanente, a EMC foi aprovada com diferença de menos de 15 dias do afastamento de Costa e Silva.

A Educação Moral e Cívica foi instituída pelo Decreto-lei nº869, de 12 de setembro de 1969. Destacam-se os seguintes trechos do documento:

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 (BRASIL, Decreto-lei 869/1969, s. p.).

Sobre os objetivos e finalidades a serem alcançadas com a disciplina:

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, Decreto-lei 869/1969, s. p.).

A admissão da disciplina como prática aparece no Art.3º, juntamente da regulamentação e aplicação em todos os níveis de ensino.

Art. 3º A Educação Moral e Cívica, como disciplina e prática educativa, será ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos de escolarização.

§ 1º Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de "Organização Social e Política Brasileira"

§ 2º No sistema de ensino superior, inclusive pós-graduado, a Educação Moral e Cívica será realizada, como complemento, sob a forma de Estudos de Problemas Brasileiros, sem prejuízo de outras atividades culturais visando ao mesmo objetivo (BRASIL, Decreto-lei 869/1969, s.p.).

O Art. 4º situa a elaboração dos materiais de ensino em parceria colaborativa com a Comissão Nacional de Moral e Civismo, que é instituída pelo Art.5 do mesmo Decreto-lei (BRASIL, Decreto-lei 869/1969).

O Decreto-lei 869/1969 foi regulamentado por outro, de número, 68.065, de 14 de janeiro de 1971, que estabeleceu as bases do ensino, as especificações sobre a aplicação da disciplina, a formação dos professores e a atuação do Conselho Nacional de Moral e Civismo (CNM).

Sobre as atribuições do Conselho Nacional de Moral e Civismo (CNMC), pode ser mencionado o Art. 10 nos seguintes excertos:

- g) assessorar o Ministro de Estado da Educação e Cultura na aprovação dos livros didáticos do ponto-de-vista de moral e civismo;
- i) articular-se com as autoridades responsáveis pela censura, no âmbito federal e estadual, tendo em vista a influência da educação assistemática sobre a formação moral e cívica;
- l) sugerir providências para a publicação de livros, fascículos, impressos, cartazes ou cartazetes de difusão adequada das bases filosófico-democrático-constitucionais prescritas no Decreto n.º 869, de 12 de setembro de 1969, e neste Regulamento, bem como de trabalho de fundo moral e cívico (BRASIL, Decreto 68.065/1971, s.p.).

O Art. 30 diz respeito ao provimento financeiro da EMC que, por sua vez, precisava ter seu fomento baseado nos recursos da União. No Art. 31, foi discutida a necessidade de inculcar práticas escolares e extraclasse que pudessem fazer recriar, na escola, uma sociedade democrática em miniatura. Para isso, foram sugeridos o escotismo, o clube agrícola, os grêmios estudantis, a associação de alunos, entre outros espaços comunitários. O Art. 32 trata de reforçar o conteúdo apresentado no anterior, quando menciona a necessidade de estimular a formação de Centros Cívicos na escola. 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 (BRASIL, Decreto 68.065/1971, s. p.).

Sobre a formação de professores, o Art. 37 garantia que, enquanto não houvessem professores habilitados para o ensino da EMC, seriam confiadas as aulas aos professores com outras habilitações específicas, desde que os mesmos passassem, antes, por um exame de suficiência.

Considera-se que foi possível até aqui recuperar o histórico da disciplina de EMC e apresentar as contradições dos militares e da Igreja, na tentativa de universalizar uma visão de mundo, o que não deixa dúvidas de que essas formas de pensamento adentraram a escola da mesma maneira que avançaram nas discussões fora dela. Nesse sentido, a escola de todas as épocas e em todos os contextos está embebida por questões de natureza social. Logo, o que emergiu do período Vargas e dos militares pós-golpe foi o autoritarismo e a necessidade da criação de um cenário imagético contra o comunismo ateu. Essa realidade falseada tinha um objetivo claro, o comprometimento das classes dominantes com seus interesses e o distanciamento do povo da luta política. Esse movimento de idas e vindas no texto visa identificar que o revigoramento moral e civil aparece como uma preocupação das classes dominantes em momentos estratégicos da história.

4. A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA PELO AUTOR NÉLSON BARBOSA: A PERSPECTIVA HEGEMÔNICA DOS MILITARES E SEUS MECANISMOS

Assim como denomina Gramsci (s/d), a cultura deve ser colocada como fonte da organização política, como um verdadeiro resgate da disciplina do próprio eu na conquista e no âmbito da ascensão de uma consciência superior e unitária. Nesse sentido, ela serve às camadas subalternas como uma alavanca, para que seja compreendida a história e os esforços de outras civilizações em momentos distintos no que diz respeito à transformação da sociedade. Diante de tal apresentação, o conhecimento historicamente produzido pelos homens revela-se como uma parte fundamental da cultura, e essa cultura, por sua vez, está presente em todos os mecanismos e instituições da vida civil (GRAMSCI, Q. 10, p. 1319 *apud* SCHLESENER, 2016, p. 171).

Há de se destacar que a força hegemônica das classes dominantes se viabiliza por diversas formas, seja pela expressão do Estado na consolidação da sua unidade histórica, seja pela ideologia, por meio da produção de uma lógica formal que se contrapõe à dialética, seja pela coerção repressiva exercida pelo Exército (SCHLESENER, 2018). Nesse interim, o cerceamento das classes subalternas ocorre por meio da dinâmica exercida pelas classes dominantes, que agem conforme seus interesses. Outrossim, construir uma unidade ideológica autônoma entre os trabalhadores tem sido o maior desafio de todos os tempos e a escola, como cerne desse processo histórico, deve propiciar o acesso à cultura letrada, de forma que transcenda os limites de uma educação burguesa e faça pairar, na cabeça dos estudantes, o verdadeiro movimento para a construção da crítica, eliminando, assim, o conhecimento fragmentado e negacionista.

Essa tomada da perspectiva crítica, exercida por meio da ação da escola, torna-se ainda mais difícil no período ditatorial. Pode ser mencionado, por exemplo, o trabalho apresentado por Covre (1983), que analisa o pensamento tecnocrático de 1964 a 1981, onde a razão técnica aparece dentro do capitalismo como um condutor teórico e prático, que eleva a ideia de razão em si ou de Ciência neutra. Essa conotação encontra-se fundamentada no industrialismo como fator em potencial para o desenvolvimento da nação. Esses princípios, juntos, agindo em conformidade com a direção ideológica dos militares, deveriam lutar pela “[...] defesa da neutralidade das ciências sociais e, particularmente, da economia (a importância de sua função no

monopolismo), como se esta tivesse uma lógica própria, sem ligação e acima dos seres humanos [...]” (COVRE, 1983, p. 37).

A Ciência supostamente neutra tende a colocar toda e qualquer ideologia contrária como oposicionista dentro do processo de desenvolvimento do país. Sendo assim, para que a perspectiva hegemônica dos militares se assentasse sem problemas no curso da história na Ditadura, foi importante apresentar a imagem falseada dos grupos antagônicos, bem como legitimar suas ideias por meio de uso ou modificação da legislação, propondo, assim, a cassação dos contraventores da família, da ordem e da moral cristã. No âmbito dessa concepção, há uma contradição básica, pois o que é apresentado pelos subversivos é mal e ideologizante, enquanto que o que os militares formulam tem um determinismo histórico, que pretende assinalar uma visão de mundo comum a todos, produzindo um consenso passivo e levando os homens a acreditarem num movimento revolucionário efetivamente positivo. Ao pé da letra, o que pode ser notado é que os contraventores da ordem são perigos eminentes para a configuração do estágio de desenvolvimento da nação e, enquanto o trabalho realizado pelos militares não é apresentado como ideologia, tampouco evidencia a defesa de uma classe em específico.

Esse efeito de generalizar as ideias e não as riquezas está consoante a uma proposição em que a burguesia tenta eternizar, de forma ilusória, logicamente, a possibilidade de ascensão de todos os homens ao capital. Sobre os conceitos de Ciência e Ideologia, Covre (1983) afirma:

Debatendo esta posição, diríamos, primeiramente, que não há esta pretensa oposição entre ciência e ideologia, que a ideologia não tem esse caráter negativo, mas tem sua serventia – na medida que permite a organização entre os homens -, que a ciência também é uma superestrutura, no dizer de Gramsci, ou seja a ciência também é uma categoria histórica (e não eterna). Significa que a economia assim concebida, como “lógica”, “neutra”, é mais uma ideologia e que, enquanto tal, serve ao Capital. Neste sentido, atende a necessidades de *um* grupo social em detrimento de outro – portanto, não é neutra. Sua pretensão de ser resultado da determinação da objetividade dos fatos” é ilusória. Sua lógica tem a quem servir. Por mais que se esforce, o cientista não apresenta a ciência em sua verdade crua, mas, sim, sempre revestida de aspectos valorativos (COVRE, 1983, p. 38).

A ideologia tem, de fato, serventia quando possibilita a construção de uma unidade histórica que sirva aos trabalhadores como motim para a transformação social. Já quando vinculada aos interesses das classes dominantes, atinge um caráter

negativo que, apropriado pelos homens, faz com que enxerguem “de cabeça para baixo”, assim como denotam Marx e Engels (2001) na *Ideologia Alemã*. Essa metáfora apresentada pelos autores demonstra que as imagens vistas em sentido inverso tornam equivocada a compreensão do mundo sensível e material.

Destarte, anterior à ideologia, se apresenta a alienação, que é produzida no contexto das relações de trabalho que levam, em primeira instância, ao não reconhecimento do produto do seu próprio trabalho, ao estranhamento da vida social e individual e, por fim, ao distanciamento do ser humano enquanto espécie (MARX; ENGELS, 2001). De acordo com Schlesener (2018), esse movimento de alienação já esboça a ideologia de forma implícita:

[...] evidencia-se no processo de alienação uma inversão de valores que altera toda significação da vida humana, na medida em que ocorre o movimento de objetivação valoriza-se o mundo das coisas e se desvaloriza o humano. Esse processo que ocorre em âmbito das relações econômicas e sociais, desdobra-se no modo de pensar e entender a realidade natural e o conjunto das relações sociais (SCHLESENER, 2018, p. 67).

A dimensão da mercadoria do produto do trabalho é oculta. Isso porque o funcionamento do modo de produção capitalista esvazia os valores humanos que representam em si o próprio trabalhador e seu produto. Assim, no lugar do esvaziamento é criada uma representação fantasmagórica da vida social, que encontra-se vinculada à divisão social do trabalho e às próprias relações de trabalho. Schlesener (2018), dialogando com o referencial teórico de Marx, abordado em *O Capital* (1980), menciona que os homens se apoderam dessa visão fantasmagórica sem saber. Logo,

[...] tomam a aparência por realidade, a mercadoria como coisa independente do conjunto de trabalho social, exterior e estranha, passando a entender seu próprio trabalho como algo independente, objetivo, parte do mundo das coisas, força de trabalho submetida a leis externas e que lhe são estranhas. Daí decorre entender a linguagem como essência do humano e o passado histórico como constituído de fatos objetivos e estáticos no tempo, podendo ser retomados como de fato ocorreram. A mesma lógica instrumental que estrutura as relações econômicas e sociais, sedimenta-se no senso comum enquanto um conhecimento imediato, fragmentado e naturalizado, tomado como universal e verdadeiro (SCHLESENER, 2018, p. 70).

A ideologia, agindo sob o terreno fértil da alienação, se assenta como uma condição de extrema importância para a classe dominante, afinal, “As ideias dominantes de um tempo sempre foram apenas as ideias da classe dominante” (MARX; ENGELS, 2016, p. 85). Vale ainda ressaltar que as condições de existência, mediadas pela relações sociais, juntas, agem dentro da realidade concreta e tem o poder de alterar as representações de mundo. Desse modo, a produção intelectual, nesse contexto, pode ser modificada conforme as mediações da produção material.

Ao se referir à solidificação das bases do capitalismo pessoal e não social, os intelectuais garantem um local de importância, pois são eles mediadores e veiculadores das ideias. Por consequência, de certo modo, acabam por interagir no âmbito da condução da história e, sobretudo, na narração dos fatos históricos. Diante de tais afirmações, ao confrontar as proposições teóricas com o material de análise desse capítulo – um livro didático de EMC de 1971 –, a disciplina de Educação Moral e Cívica tem um sentido próprio, que não é nada desprezível, inclusive, se apresenta como coercitivo, já que corrobora na criação de comportamentos e hábitos que justificam o processo de dominação dos militares. Mediante tais considerações, observamos que a obra analisada favorece a criação do consenso passivo por meio disseminação de temas cruciais dentro do campo teórico/prático, agindo a favor da doutrinação e se apresenta como uma barreira para o desenvolvimento de ideias emancipatórias.

4.1 APRESENTAÇÃO DO LIVRO

Abordados os conceitos introdutórios do capítulo, apresentar-se-á o material de análise: trata-se de um livro didático destinado a atender os educandos da 8^o série do ensino de 1^o Grau, produzido pela Editôra¹² Itamaraty LTDA, registrada na cidade de São Paulo, com sede na Rua Marconi 131, 4.º andar, conjunto 409. A mesma Editora possui uma filial em Araçatuba, interior de São Paulo, localizada na Rua Floriano Peixoto, n. 103. Os direitos dos livros lançados pela coleção do Professor Nélon Barbosa¹³ encontram-se reservados à Editora e totalizam, com o mesmo título e

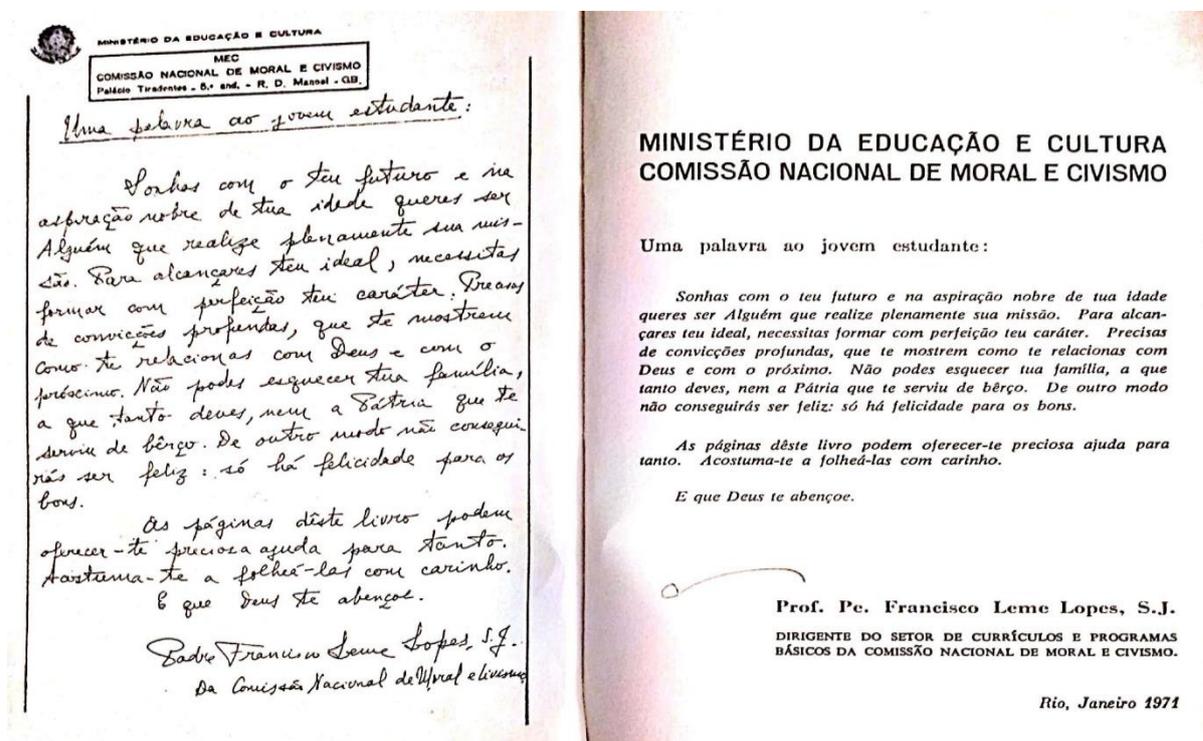
¹² O tratamento do nome da editora na capa e contracapa do livro possui acento, diferentemente do que se apresenta na Língua Portuguesa no momento, portanto quando este trabalho se referir à editora em si, respeitar-se-á o uso do acento.

¹³ Conforme apresentação do livro, Nélon Barbosa é licenciado em Letras, Filosofia Pura e Direito. Professor do Magistério Secundário Oficial. Professor de Educação Moral e Cívica Organização Social e Política, Professor Universitário de Estudo de Problemas Brasileiros.

volumagem diferente, 3, sendo o nome completo da obra *Educação Moral e Cívica Organização Social e Política*.

Optou-se por discorrer, ao longo do trabalho, o Volume I, que contém 227 laudas. Observamos que, entre essas, poucas são as páginas que apresentam recurso imagético. Podem ser mencionadas, então, a foto de Emílio Garrastazu Médici na parte introdutória, onde está discriminada a apresentação do livro, e, um pouco mais à frente, mas, na mesma seção, a foto pintada de Manuel Deodoro da Fonseca. No entremeio das fotos, está a apresentação das bandeiras dos Estados Brasileiros. Essa seção ainda conta com uma mensagem moral e cívica do Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, e uma dedicatória aos estudantes, feita pelo Professor Pe. Francisco Lemes Lopes, Dirigente do Setor Educacional de Currículos e Programas Básicos da Comissão Nacional de Moral e Civismo. Há, na mesma seção, um extenso número de leis e decretos que apresentam a Educação Moral e Cívica, conforme já mencionado no capítulo anterior.

Figura 1 – Do Ministério da Educação e Cultura: Comissão Nacional de Moral e Civismo ao jovem estudante



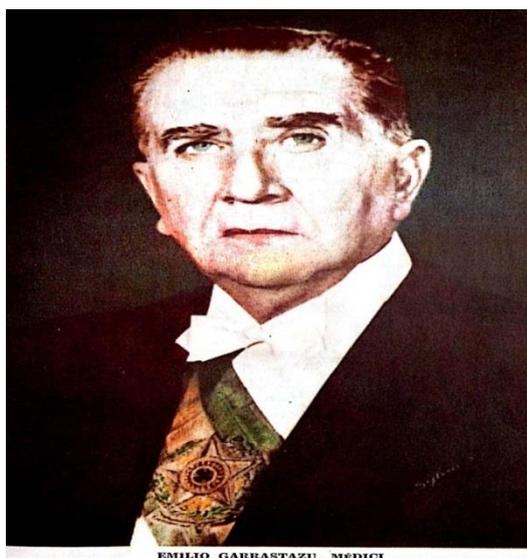
Fonte: Extraído do Livro *Educação Moral e Cívica – Organização Social e Política* (BARBOSA, 1971, s. p.)

Como análise de conteúdo desse trecho, pode ser situada a fala do do Prof. Pe. Lopes, que menciona o fato de a felicidade “ser para os bons”, sendo enfatizada a bondade por meio de profundas convicções, que não podem estar afastadas da relação que se tem com a família, com Deus e com a pátria. Desse modo, a felicidade plena só pode ser alcançada através dessa tríade. A menção ao jovem estudante é seguida de um aviso, que sugere a necessidade da criação de um hábito, o de folhear o livro, devido as preciosas considerações que ele traz para a formação do jovem brasileiro.

A dimensão da ideologia oculta na disciplina, revestida pelo revigoramento moral/espiritual/físico representa, na verdade, o reaparelhamento das Forças Armadas como detentora do poder. Essa manobra desemboca na negação da luta de classes e na falsa ideia de generalização do progresso em prol da nação, sendo que esses conceitos excluem as particularidades vividas em âmbito subjetivo.

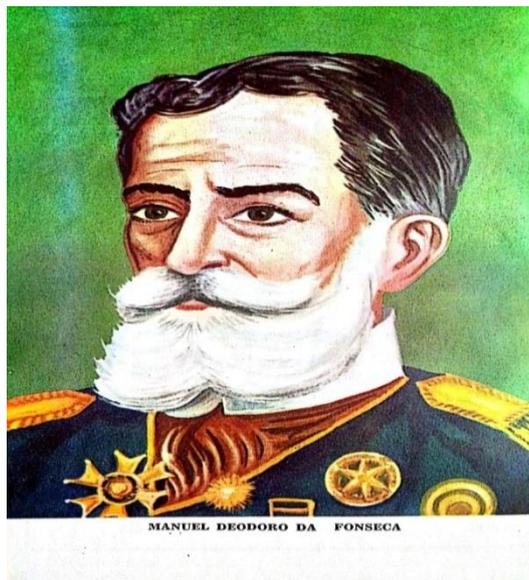
A figura do Presidente Médici aparece no livro como uma espécie de menção honrosa, embora não tenha nenhum conteúdo escrito atribuído à imagem, o mesmo acontece com Manuel Deodoro da Fonseca. Observa-se que o recurso visual é apresentado na tentativa de imbuir a tais figuras a centralidade dos rumos do país: Deodoro representa o passado a ser resgatado e Médici a figura do presente que deve realizar os mesmos feitos heroicos do compatriota.

Figura 2 – Emílio Garrastazu Médici



Fonte: Extraído do Livro *Educação Moral e Cívica – Organização Social e Política* (BARBOSA, 1971, s. p.)

Figura 3 – Manuel Deodoro da Fonseca



Fonte: Extraído do Livro *Educação Moral e Cívica – Organização Social e Política* (BARBOSA, 1971, s. p.)

Hobsbawn (2013) indica que a história é matéria-prima para as ideologias nacionalistas, étnicas ou fundamentalistas, e essa relação se apresenta tal como o vício da heroína e a existência da papoula. Portanto, é concebida como algo intrínseco à existência de um pelo outro. As ideologias presentes nesses grupos atribuem ao passado certo saudosismo e um sentimento de honraria, de tal modo que procuram recuperá-lo. No entanto, nenhum passado é satisfatório, mas é possível inventá-lo (HOBBSBAUM, 2013). Aí está o papel da mistificação na história: reavivar esses personagens em sentido diverso da história real representa uma leitura não abrangente do passado e do presente, e essa percepção fragmentada esbarra mais uma vez no fenômeno descrito por Marx e Engels (2001), onde as imagens são vistas de cabeça para baixo. Nesse contexto, os homens são fabricantes da história, tal qual os intelectuais que as escrevem.

Nos casos onde a hegemonia burguesa encontra dificuldades por características históricas em se preservar no exercício do poder, são lançadas as bases do aparato militar e da coerção, haja visto que o consenso espontâneo/passivo se encontra fracassado pela crise de autoridade e de direção da sociedade. Essas condições fazem urgir um estado onde a classe dominante toma para si todas as funções do aparelho civil e político, que vão desde as de âmbito técnico até a moral e a cultura. A condição de ameaça e declínio do seu poder fazem a classe dominante

enxergar como ilegais os partidos políticos/sujeitos contrários a suas proposições, os colocando em regime de ilegalidade, haja visto que eles se opõem a um projeto de progresso para nação; dentro desse cenário, [...] “questões políticas revestem-se de formas culturais” [...] (SCHLESENER, 2007, p. 34). Esse discurso quando transformado em cultural está envolto por pregações morais e de sentimentalismo; como se quisessem resgatar o passado e negar o tempo presente. O passado aparece como uma grande arma na mistificação da história burguesa.

O processo inverso a essa concepção exige a valorização do tempo presente, cuja interpretação não resvala num modo de pesquisa especulativo, mas sim numa atividade política, a qual busca compreender as contradições do tempo vivido, proporciona a compreensão e pode desembocar na crítica e superação das contradições colocadas. Portanto, o presente se constitui como a expressão das contradições reais do momento histórico. Em relação ao passado, dentro dessa concepção, não pode ser feita uma leitura contemplativa, mas sim uma leitura crítica que possibilite uma ação transformadora.

Articulando a ligação entre política e cultura como expressões nodais na conquista pela hegemonia, observamos o papel dos intelectuais como organizadores de uma cultura, divulgadores de ideologias, dirigentes das mudanças em curso, e, não menos importante, como educadores. Esses intelectuais podem desmitificar a história e se colocarem a favor de uma classe em questão, a dominante, ou podem colocar-se como eixo central na formação de uma vontade coletiva nacional-popular (SCHLESENER, 2007). O intelectual escolhido cuja obra foi analisada ao longo dessa dissertação é colocado, por nós, como defensor dos interesses da classe dominante; pela interpretação do material é possível demarcar sua ação como construtor de uma ideologia que busca interagir com as superestruturas e dialogar com as classes sociais mais baixas.

Schlesener (2007) deixa claro a forma como ocorre a mediação desses intelectuais no interior da sociedade:

Tal atuação se desenvolve no seio da sociedade civil e da sociedade política: como elaboradores das ideologias, ao mesmo tempo que dão ao grupo que representam consciência de sua função histórica, conseguem o consentimento “espontâneo” das massas pela formação de uma concepção de mundo vivida no cotidiano e veiculada nas instituições da sociedade civil; como “comissários” da classe

dominante, exercem uma atividade coercitiva e disciplinar através dos mecanismos da sociedade política (SCHLESENER, 2007, p. 37).

Os intelectuais orgânicos, tal qual Néelson Barbosa (1971), tem atuação essencial dentro do estabelecimento de novas relações hegemônicas e legitimação da ordem. Na prática, eles desempenham: “[...] a tarefa de organizar a economia, a política, a cultura, divulgar concepções de mundo, construir as bases para a formação do “consentimento” [...]” (SCHLESENER, 2007, p. 38).

A ideologia tem o poder de reificar a relação que o homem estabelece com sua prática e visão de mundo, dentro desse quadro sua vivência e reprodução passam a ser determinadas por condições externas e impostas. Confere a ideologia também o papel importante na produção dos mitos, esses procuram polarizar a afetividade social conferindo as relações o teor de naturalidade; como se o estado de coisas dadas fosse permanente, irreversível. Essa noção de verdade aplicada à vida social e produção da vida material se traduzem numa perda da dimensão do papel dos homens na história (SCHLESENER, 2007).

Como padrão, o autor inicia os capítulos com a apresentação de um conceito na forma de texto escrito que pode desembocar em assuntos pormenorizados, estes descritos na mesma seção. Finalizada a apresentação conceitual dos temas escolhidos, o autor segue, via de regra, com uma listagem de exercícios que podem variar de 5 até 10. Os exercícios são formados por silogismos que levam a 3 conclusões, sendo A), B) e C). Entre elas, o aluno deve escolher a conclusão logicamente correta. A título de exemplo, fazemos menção a um dos exercícios apresentados pelo material:

Todos os sêres do universo são imperfeitos;
ora, o homem é sêr do universo;
A – logo, o homem é imperfeito.
B – portanto, todo sêr do universo é homem.
C – portanto, todos os sêres fazem parte do universo.
(Gabarito: A)
(BARBOSA, 1971, p. 73).

O primeiro livro da coleção não apresenta o gabarito das questões, enquanto o terceiro dedica uma seção no final para demarcar o caderno de respostas dos três livros. Depois da apresentação de conceito, dos exercícios, o autor seleciona um texto curto de até 2 páginas, no máximo, que visa contextualizar o que fora mencionado antes. Para isso, ele encontra validade teórica em outros autores.

4.2 O HOMEM, O AMBIENTE, A FAMÍLIA E A EDUCAÇÃO

Barbosa (1971) compreende a educação como uma facilitadora que nutre no homem um estado de virtudes que, comungadas no seio da subjetividade e dentro da comunidade, só podem fazer surtir efeitos positivos. Assim, a clareza da ideia da educação se perfaz pela submissão do corpo e do espírito à promoção de uma lacuna importante, a do homem enquanto ser imperfeito. A esfera corporal está representada pela alimentação e, naturalmente, tudo o que o corpo precisa, enquanto o âmbito espiritual carrega as noções de intelecto. No intelecto são admitidas ações que levem a internalização de valores e, para isso, serve-se da admoestação, correção e punição.

A educação aparece como única atividade possível a ser realizada pelos humanos, visto que só eles têm alma. Diferente das plantas e de demais seres irracionais, os homens conseguem produzir algo que não é exigido por forças naturais. Nesse sentido, eles transcendem essa barreira e conseguem unir o corpo ao espírito através da educação. Nesse interim, o homem, enquanto sujeito de suas faculdades, possui criatividade e pode dar rumo às suas tendências, e a educação, no entremeio das duas perspectivas, tem como agente principal estabelecer o equilíbrio entre as forças e garantir a integridade do sujeito de modo que o afaste do erro. A educação, portanto, deve “Corrigir os desvios de ordem física e espiritual, que podem afetar o ciclo natural da vida humana, e excitar e ordenar as faculdades escondidas, são o objeto lógico, imposto pela própria natureza das coisas, da educação” (BARBOSA, 1971, p. 54).

O autor menciona que os educadores têm como fonte natural do seu trabalho, caminho por onde devem mediar sua prática, o universo e suas causas. Aí estaria o maior acervo para fomentar no aluno as capacidades especulativas do processo de cognição, sendo que a natureza aparece como mestra da educação do homem. Embora o universo e a natureza tenham sua importância assinalada, o homem aparece como centro de tudo e sua raiz explicativa, ainda que seja lógica e proporcional no exame das causas, não pode “arredar pé” da existência de um ser superior que orchestra toda vida na Terra, Deus. Diante disso, o homem não pode ser analisado fora dessas condições, conforme o conteúdo expresso no livro.

No que se refere ao ambiente, estão centralizadas as ideais de família e de escola. A família aparece como ambiente natural, enquanto a escola é apresentada como suplementar; a diferença expressa está na duração provisória da segunda.

Sobre a família enquanto mantenedora do sujeito em seu sentido natural, configura-se como um objeto do matrimônio, instância na qual se tem, por dever, a procriação e a educação da prole. Isso porque, nessa lógica, os pais, de forma consciente, designam o futuro dos filhos através de sua influência. Dessa forma, a educação dos pais deve ser duradoura, a ponto de conservar as virtudes enraizadas no seio da família, as quais serão somadas as responsabilidades de ser reconhecido pela lei anos mais tarde como cidadão, que deve gozar de direitos e deveres.

Integrada a essa concepção, Barbosa (1971) ainda menciona que o problema do seu tempo está centralizado na ideia de liberdade, essa que, quando usada com parcimônia, conduz ao bem e, de forma desregrada, leva aos vícios. Essa concepção de liberdade é bastante contraditória no período militar, já que houve o cerceamento da liberdade individual e coletiva. Tal fato pode ser contextualizado, em especial, após a promulgação do AI – 5, em 13 dezembro de 1968. Esse ato em específico demonstra a radicalização dos princípios elevados pela “revolução de 1964”. Sobre o AI-5, Motta (2018, p. 195) afirma que “A principal conclusão é que o novo ato autoritário se prestava não apenas a intensificar a repressão sobre a esquerda, mas, sobretudo, para enquadrar os dissidentes nas próprias hostes da Ditadura”.

A concepção ampla de liberdade, combinada ao desfalecimento da família são problemas reais que conduzirão a sociedade a uma perda de consciência, no sentido da perda de valores morais e éticos (BARBOSA, 1971). Diante disso, o papel da família é definido no seguinte excerto:

Fonte de onde fluem as bases morais da Educação Cívica, a família uma vez valorizada e solidificada constitui a estrutura para tôdas as demais intuições. A família à maneira cristã é o fundamento principal da estabilidade social. Na família nascem e crescem as virtudes sem as quais a comunidade social caminhará para dissolução (BARBOSA, 1971, p. 56).

Sobre o tipo de constituição familiar, há outro trecho que exemplifica qual o modelo de família é defendido pelo autor:

[...] Porém a família natural, monogâmica e estável, tal como o desígnio de Deus a concebeu e o cristianismo a santificou, deve continuar a ser esse lugar de encontro de várias gerações que reciprocamente se ajudam a alcançar uma sabedoria mais plena e a conciliar os direitos pessoais com as outras exigências da vida social (BARBOSA, 1971, p. 58).

Para complementar, ele afirma que a família, por si, é insuficiente para desenvolver a criança de forma plena; por isso, ela necessita da instrução escolar, juntamente da religião, embora a ação das instituições se mesquem e sejam simultâneas ao longo do desenvolvimento do sujeito.

A escola, em suas atividades educativas deve constituir com a religião e a família um todo, capaz de desenvolver e preparar eficientemente o educando para vida em sociedade. É nela que, em diligência, há um esforço no sentido de um ensino apto e seguro, do qual depende a ação do homem maduro. A eficiência e a bondade do ambiente escolar dependem sobretudo dos educadores, dotados de qualidades morais e intelectuais capazes de dirigir e formar a juventude (BARBOSA, 1971, p. 58).

A escola é entendida por Barbosa (1971) como um ambiente que deve firmar bons hábitos na criança e moldar o jovem para vida adulta. Entre as atividades desenvolvidas pela escola estariam: as faculdades sensíveis, espirituais, intelectuais, morais, físicas, o senso do coletivo e da individualidade. Na medida em que o jovem cresce, ele deve amadurecer a ideia de perseverar com suas virtudes morais no âmbito da vida civil organizada pelo Estado.

Verdade é que o ambiente social na sociedade civil, constituir sobretudo o campo de ação, em que o homem aplicará a formação, os princípios recebidos da religião, da família e da escola. Sendo, porém, a educação, em seu sentido latíssimo, um movimento crescente para a perfeição, a sociedade, novo campo em que o educando penetra, será igualmente o grande fator que decidirá a direção dos passos definitivos, no campo educacional (BARBOSA, 1971, p. 59).

A afirmação anterior nos leva a compreender que o autor menciona a educação como um apêndice que facilita no aperfeiçoamento do sujeito para a vida em sociedade. Já a religião, diante de tal contexto, adquire a importância de religião vivida, que prevalece diante dos costumes, do nascimento até a morte, de forma atemporal.

A educação, como obra social, está inserida numa forma concêntrica dentro da ordem natural da vida humana, ordem esta que é regida pelos seguintes princípios: sociedade religiosa, família e sociedade civil. Nessa lógica, a ordenação religiosa e civil possuem um fim em si próprias, já a família é imperfeita e precisa de meios para atingir determinado fim. Como escopo para atingir a finalidade pretendida, a família necessita da educação que está incutida na sociedade civil, portanto, é conferida a ela um papel histórico. O teor religioso aparece dentro da sociedade da mesma maneira que se faz presente no interior da atividade educativa, é conferido a ele uma tarefa importante na condução daquilo que é entendido como bem e mal.

Admitida a existência de um ser superior, Deus, o homem, enquanto tal, depende do seu Criador. A procura natural e espontânea pelo sobrenatural/universal tende a criar uma sequência de atos de submissão na educação do corpo e da mente. Em conformidade com esse ideal, a premissa de aceitar-se enquanto criatura situada às margens de um criador já conduz à ideia de obediência. Destacamos que, para Barbosa (1971), essa procura pelo universal é espontânea, porque o homem é naturalmente religioso.

A família, diante do matrimônio, em seu modelo monogâmico, assim como é tratada no livro, tem por direito natural a procriação e a educação dos filhos. O pai, como mentor da família, deve direcioná-la ao aperfeiçoamento da condição humana. É certificado ao pai o trabalho de cobrança sob os filhos no aprendizado das regras, e cabe a ele também a transmissão de virtudes, geralmente ligadas ao campo do trabalho. A mãe, resta o afeto, o aprendizado de regras sociais de convívio e o fortalecimento dos princípios levantados pelo pai. A família bem disciplinada traz bons frutos à sociedade civil, ela é o ambiente perfeito para que seja efetuado o despertar da alma humana para o bem. Essas influências, quando não são admitidas, fazem urgir outros modos de educação, que não são aceitáveis, tal como a educação dos socialistas, que imputavam à sociedade civil o dever de educar seus filhos, enquanto que para os anarquistas o modelo de educação aparece historicamente centrado na rejeição da sociedade civil e do matrimônio, portanto, seus filhos por livre união são educados por qualquer um (BARBOSA, 1971).

A Constituição de 1967 trata da família e de seu objeto legítimo, o matrimônio.

Art 167 - A família é constituída pelo casamento e terá direito à proteção dos Poderes Públicos.
§ 1º O casamento é indissolúvel.

§ 2º O casamento será civil e gratuita a sua celebração. O casamento religioso equivalerá ao civil se, observados os impedimentos e as prescrições da lei, assim o requerer o celebrante ou qualquer interessado, contanto que seja o ato inscrito no Registro Público.

§ 3º - O casamento religioso celebrado sem as formalidades deste artigo terá efeitos civis se, a requerimento do casal, for inscrito no Registro Público mediante prévia habilitação perante, a autoridade competente (BRASIL, 1967, s.p.).

Sobre a acepção da família monogâmica e patriarcal, tal qual Barbosa (1971) defende, complementa-se, de maneira diversa, que a família não é fruto natural de uma condição histórica, mas uma construção humana e cultural. Diante desse sentido, a monogamia vem para preencher outro apêndice, que é a ideologia da família patriarcal. Essa noção carrega a ideia do homem enquanto provedor da própria linhagem (responsável pela procriação), juntamente da noção de defensor do patrimônio e do domínio da mulher. Nesse contexto, a submissão do sexo feminino ao masculino é entendida enquanto uma categoria social legítima. Essa dominação passa pela subordinação da mulher ao homem no campo civil, no seio da própria família e no controle da sexualidade. De acordo com Lara (2021, s. p.): “[...] a ideologia patriarcal, atrelada ao intuito de manter controle, seja do patrimônio ou da mulher, carrega consigo a monogamia, sendo essa uma ferramenta. Em outras palavras, a monogamia é um meio pelo qual se concretiza o controle”.

Segundo Schlesener (2018):

Na educação a adaptação ao processo social acontece por meio do aprendizado das palavras e da explicitação de seus significados; ditas ou veladas, as palavras podem encobrir mais do que desvelar sentidos, cumprindo uma grande função na consolidação de uma ideologia. Num processo de aprendizagem que vise a emancipação do aprendiz, a compreensão da palavra precisa ir além do sentido abstrato, para atingir sua significação política e concreta, isto é, precisa ser entendida em sua dimensão ideológica, no teor de verdade que ela expressa e para quem este significado interessa, porque nenhum discurso é neutro em uma sociedade de classes (SCHLESENER, 2018, p. 166).

A partir da contraposição da visão do autor, construída com apoio de teóricos, compreende-se que, no livro, há uma distorção no que se refere à gênese do conceito de família, tal como há uma predileção por um tipo de família em específico, a monogâmica. Essas bases fixadas à educação escolar prejudicam a compreensão que o educando tem sobre o mundo e acerca das diversidades.

Some-se, ainda, ao que foi mencionado anteriormente, o fato de que a educação, como momento nodal da reprodução social dentro do capitalismo, tende a facilitar a naturalização desses conceitos, e que o cenário brasileiro no momento configurava-se como um ambiente promissor para a defesa dessa pauta, haja visto que a Ditadura Civil-militar encontra-se ancorada na tríade Família, Religião e Pátria. Destacamos, então, que a escolha por esse tema e a maneira como ele é apresentado no decorrer do material comprovam a necessidade de falsear os conteúdos apresentados e, sobretudo, abolir qualquer tipo de formação familiar que não estivesse dentro do objetivo pretendido pela “revolução de 1964”.

Sobre o papel do Estado na constituição da educação, Barbosa (1971) menciona que, como autoridade civil, compete a ele:

[...] proteger, por suas leis, os direitos dos pais na educação da prole; suprir a negligência e a capacidade dos mesmos, nesta missão; promover a educação e a instrução da juventude ajudando a família; fundar escolas e institutos para promover a cultura intelectual, moral, física, correspondente às condições dos tempos e das pessoas, e para instruir sobre as obrigações civis e nacionais (BARBOSA, 1971, p. 63).

O Estado, combinado com a finalidade própria da sociedade civil, que é o bem comum, tende a posicionar-se como defensor da família cristã. Cabe a ele, também, a obrigatoriedade de ofertar instrução sobre os deveres cívicos e nacionais, que estão carregados em si de obediência e submissão.

Em relação às Constituições Brasileiras, Barbosa (1971) faz uma digressão histórica para tratar do tema, e chama a atenção para a maneira como ele conduz a discussão sobre a encarnação de um espírito revolucionário que transformou o país em 1964. A Constituição de 1967, na visão do autor, teria sido um momento significativo, que representava o aperfeiçoamento da nação em seu sentido burocrático. Destacamos o exemplo contraditório no que diz respeito à educação e à Constituição de 1967, mencionando, por exemplo, a regularização na forma de lei obrigatória das empresas em oferecerem o ensino primário gratuito aos trabalhadores.

Art. 170 - As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.

Parágrafo único - As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores (BRASIL, 1967, s. p.).

Nesse contexto, as empresas que não estivessem à disposição para realizar tal feito poderiam transferir recursos para o Estado com a finalidade de cumprimento do dispositivo constitucional. Diante disso, a quantidade prevista para a transferência de recursos era baseada no valor do salário, fato que culminou na denominação de salário-educação. A princípio, o valor de arrecadação seria de 1,4% da folha de pagamento que, posteriormente, foi aumentado para alíquota de 2,5% (GOÉS; CUNHA, 2001).

A lei retrotranscrita menciona apenas a cooperação entre privado e público, já a de número 4.440, de outubro de 1964, deixava claro a possibilidade de convênio com instituições privadas que pudessem ofertar o serviço. Nesse caso, as empresas com mais de 100 funcionários ficariam isentas do salário-educação, mas teriam de estabelecer um sistema de bolsas de estudo, que passaria pelo crivo do Conselho Estadual de Educação. Vale salientar que, nesse momento, as Secretarias e os Conselhos Estaduais de Educação estavam tomados por donos de colégios privados, cujo interesse era a aprovação dessas bolsas. Sobre o acontecido, Goés e Cunha (2001) mencionam que

[...] a armação era a seguinte: considerando que as empresas preferiam recolher o salário-educação do que abrir suas próprias escolas, organizaram-se firmas de agenciamento entre as empresas e as escolas particulares. Uma dada empresa recebia a visita de um agente que convencia a deixar de recolher a quantia devida do salário-educação, transferindo *parte* dessa quantia a uma escola, a título de bolsa de estudo, em troca de um recibo, emitido pela escola, com o *valor total* do salário-educação. A diferença ia para o “caixa 2” da empresa ou para o bolso de um dos seus dirigentes. Já a escola, “arranjava” uma lista de alunos “beneficiados” por essas bolsas. Em muitos casos, os bolsistas já tinham sido contemplados com outras bolsas e deles se pedia, frequentemente, que, ainda assim, pagassem à escola uma certa quantia, a título de “contemplação” (GOÉS; CUNHA, 2001, p. 43).

Conforme Goés e Cunha (2001), no Rio de Janeiro teria sido entregue uma estimativa de pelo menos 150 mil bolsas-fantasma, o que representava um desfalque nos caixas públicos de quatro bilhões de cruzeiros. Algumas Prefeituras Municipais, vendo a diferença na distribuição de recursos, também tentaram privatizar sua rede de ensino. Era a tentativa de converter tudo à privatização, que partia do projeto político tecnoburocrático dos militares. O documento *Mapa de Analfabetismo no Brasil*, com base nos dados coletados pelo IBGE, via Censo Demográfico, demonstra

a seguinte situação: entre 40.233 jovens pesquisados, com idade de 15 anos ou mais, a taxa de analfabetismo era correspondente a 39,7% em 1960. Em 1970, na amostra coletada, entre 53.633 jovens, a taxa correspondia a 33,7%. Os altos índices de analfabetismo e, pior ainda, a pouca evolução da taxa de uma década para outra demonstra que a educação primária e a educação secundária foram altamente negligenciadas na Ditadura em detrimento do fomento ao Ensino Superior.

Na seção dedicada aos exercícios, o autor apresenta as seguintes indagações como problemáticas a serem respondidas pelos alunos, sob a forma de silogismos, para a pergunta 3:

3) Todo sêr racional é educável;
Raimundo é um sêr racional;

- A) Raimundo é educável.
 - B) Só é educável quem é racional.
 - C) Algum sêr racional é educável.
- (GABARITO: A)

A pergunta 4 corresponde a seguinte indagação:

4) Só o homem é sujeito da educação;
Pedro é homem;

- A) Pedro é sujeito da educação.
 - D) Algum homem é Pedro.
 - E) Só o sujeito da educação é homem.
- (GABARITO: A)

Destarte que a ideia fundamental do autor é de que a educação é para todos os seres racionais, logo todo homem é racional, portanto, todo homem é passível de ser educado; o que demonstra na prática a capacidade de organizá-los conforme uma finalidade comum, fica evidente que se trata da criação uma manobra que visa condicionar os sujeitos a passividade e agir em conformidade com o sistema vigente.

Obviamente, como instrumento ideológico da Ditadura Civil-militar, o livro de EMC, não abordava as contradições da “revolução” de 1964. Em síntese, não estava no horizonte dos segmentos que apoiaram o golpe a democratização da educação. No interior de inúmeras escolas, prosseguiram as práticas autoritárias, tais como notas por “comportamento”, provas a partir de exercícios decorados, comemorações cívicas em defesa dos governos militares etc.

Em relação ao texto de apoio do fim do primeiro capítulo, produzido por Mira Y López, considera-se que há um avanço em relação ao padrão apresentado por Barbosa (1971), do homem enquanto chefe de família. Entretanto, o aspecto progressivo da fala de Mira Y López não esconde a omissão no tratamento da palavra masculinidade que, em seu lugar, deveria ser abordada de forma diversa, por machismo. Conforme a autora (s/d), há uma necessidade da figura do pai em se apresentar como um sujeito sensível na educação dos filhos.

Ainda conforme Mira Y López (s/d), ao pai deve ser conferido o papel de colaborador, ao lado da mãe, na condução de uma educação que vise a proteção dos pequenos, o carinho, o incetivo, e que seja capaz de garantir um caráter pacífico. No entanto, o aspecto enérgico não é descartado do processo. Sobre a problemática identificada, acerca dos termos masculinidade e machismo, segue o trecho abaixo:

[...] Porque, infelizmente, faz parte da masculinidade dos habitantes da América do Sul a ideia de que o homem, para sê-lo com “H” maiúsculo, precisa ser um tanto bruto. Por isso custa mais a um sul-americano pedir leite em um bar, que pedir uísque em uma leiteira, em também lhe custa mais oferecer uma flor, que dizer um palavrão à sua mulher; pedir desculpas, que dar uma bofetada em seu filho. Deixar à mãe o cuidado de seus filhos, sem compartilhar com ela seus contantes problemas, limitando-se a interferências fulminantes e espetaculares – como a Polícia Especial – nas “grandes ocasiões” é a consequência da “masculinidade”. E, por isso, uma grande parte dos pais é temida, odiada, bajulada ou, talvez – na melhor das hipóteses – possa ser até respeitada, porém não é, nem pode ser honesta, espotânea e, permanentemente, amada, sem distinção, por seus filhos (BARBOSA, 1971, p. 78 *apud* LÓPEZ, s/a, s. p.).

Trata-se de um avanço de Mira Y López (s/d) em relação ao conteúdo proposto por Barbosa (1971), mas a supressão de um termo por outro demonstra também a mistificação da realidade. Schlesener (2016) define que a educação escolar tem uma contribuição importante na apropriação da linguagem e nos códigos de argumentação.

4.3 A RELAÇÃO DO HOMEM COM O UNIVERSO: A EXISTÊNCIA E A ESSÊNCIA DE DEUS

Dentro do espectro do Universo, constituído como um conjunto de todas as coisas, está a expressão do homem. O Universo, esse todo global, uno, se configura como um ambiente que admite presenças passíveis de existência, seja na forma sensível, orgânica vegetativa e vegetativa sensitiva. O homem é sujeito do Universo

e, conseqüentemente, forma o centro de tudo que existe. Diferente da presença física denotada na figura humana, está a imagem do divino que, mesmo sem poder ser constatada em sentido material, pode ser sentida por meio das emoções.

Barbosa (1971) apresenta os homens como sujeitos reais, dotados de razão e sensíveis. Os animais são apresentados como irracionais, dotados de uma vida vegetativa e sensitiva. A capacidade diferenciada entre os homens e os brutos, assim como ele trata os animais, é a faculdade para pensar; estão ligadas a essa função a capacidade de resolver problemas, criar coisas novas, elaborar conclusões. Todos os seres, dentro de sua organização conforme o grupo dos sensíveis, guardam em si uma relação de ordem. Assim, a ordem corresponde à disposição de uma coisa ter a ver com outra e, por sua vez, corresponder a determinado fim comum.

Compreendendo que o mundo está em movimento, o homem pode entender que as relações se alteram conforme a dinâmica do próprio movimento, e se tudo leva a um fim, logo, o fim de cada um ser pode ser determinado pelo tipo da sua natureza. O fim é determinado pelo movimento, e o movimento exige uma causa remanescente. Mesmo realizando o uso da lógica no exame de todas as coisas, a causa remanescente não pode fugir aos princípios divinos. Isso porque a causa do Universo está em Deus, e o criador representa a ordem, portanto, tudo deve estar orientado para o fim em Deus.

Deus é apresentado pelo autor como simples, aquele que não comporta partes sendo, portanto, indivisível, uno, não imodificável, infinitamente perfeito, fonte da bondade de todo o ser e da verdade.

A admissão da existência de Deus como causa explicativa do Universo é a única resposta suficiente para os problemas: Que são as coisas que nos cercam e de que é feito o universo? Quem sou eu? Qual o fim da vida humana? Como se explica a ordem do universo? (BARBOSA, 1971, p. 87).

Para o Barbosa (1971), aqueles que negam a existência de Deus negam a própria natureza humana, já que o homem em sua essência sempre admitiu a existência de um ser superior que pudesse explicar o universo e a si mesmo. Para ele, “A especulação sobre Deus é o resultado lógico da crítica que o homem faz do Universo e do próprio Homem. Ele defronta realidades de toda ordem e procura solução para as interrogações encontradas” (BARBOSA, 1971, p. 92). Aqui a

capacidade de especular o desconhecido aparece como um comportamento aparentemente rude, de questionamento daquele que defronta a ordem natural.

Ainda diante das considerações do autor (IDEM) sobre o tema, Nietzsche aparece como elemento central no aniquilamento da figura de Deus. Isso acontece porque há uma super-valorização do humano no âmbito dessa filosofia, que reconhece o valor da existência material como premissa principal. Essa forma de interpretar o mundo fortalece o reconhecimento do humanismo ateu como doutrina. Aquele que nega a existência de um ser superior cai na mediocridade espiritual e conformista, não consegue, portanto, solucionar eficientemente o problema de sua existência e o porquê dela. O autor ainda admite que é impossível resolver o problema total, de forma definitiva, do ateísmo no mundo, por uma simples razão, o homem é um emaranhado de complexidade e liberdade.

O homem quando age, age sobre sociedade e também sofre as influências dela. A sociedade aparece como um meio pelo qual ele se realiza de forma integral, onde são constatadas suas virtudes, o senso do coletivo, o compromisso com o progresso da nação etc. A família aparece como um mini laboratório da vida em sociedade. Já a sociedade em aspecto macro tem o poder de reverberar o bem e o mal de cada sujeito; isso implica a ideia de responsabilização, retidão dos atos. Se realizar em sentido integral pela sociedade significa ser feliz e fazer um domínio correto do ser, das faculdades racionais.

Diante da condição, temer e servir a Deus ou negá-lo em sua existência, o autor expõe, em um momento do texto, um discurso bastante relativista sobre o direito do homem à liberdade religiosa. Nesse âmbito, de forma contraditória, logo apresenta a seguinte citação:

O realismo científico pede uma sábia “demitização” dentro das religiões; o mesmo, no âmbito da fé. A cultura dinâmica que caracteriza o mundo moderno pede uma correta “secularização” a fim de que nem religião e nem fé possam ser acoimadas de alienantes. O humanismo contemporâneo pede uma restauração dos valores eternos da aliança; enquanto afirmação do amor de Deus pelo homem; enquanto realização do encontro de Deus – homem na interioridade humana. O realismo da mentalidade atual quer também a apresentação realista de Deus: aquele que deseja pleno exercício da responsabilidade humana na construção da história. A passagem violenta de civilização quer uma purificação face ao peso de muitos valores históricos adquiridos pela filosofia, pelas religiões e mesmo pela fé. E poder-se-ia continuar...No fundo, porém, a tarefa de converter um ateu vai equivaler à tarefa de fazer alguém encontrar sua

própria realização. Um homem sem Deus é um homem que renunciou ao que tem de mais belo: ser a imagem de Deus (BARBOSA, 1971, p.100).

A conversão de um ateu apresenta-se como um feito que nutre a realização do sujeito que converte e daquele que é convertido, visto que o objetivo é o alcance do bem, aquilo que transcende a individualidade e chega a sociedade. Conforme o autor, o homem dentro do universo é dotado de inteligência e vontade livre, portanto, pode escolher o que quer e torna-se responsável por seus atos.

A consciência, tratada por vezes como sinônimo de alma dentro da obra, é capaz de reconhecer, no íntimo, os pensamentos voluntários e sentimentos. O corpo representado pelo teor físico sofre transformações no decorrer da vida e torna-se suscetível a episódios de corrupção, enquanto a alma apresenta-se como imortal e espiritual. Em conformidade com sua teoria, Barbosa (1971) cita que os pensadores Platão, Aristóteles, Sto. Agostinho, Sto. Tomás de Aquino, Descartes e outros pensadores da História da Filosofia, sendo todos espiritualistas, compreendem a ideia de alma como uma substância imaterial e espiritual. Já os materialistas exergam a concepção de alma como algo corporal, logo, só aceitam como objeto de sua crença a realidade material, o determinismo, onde as leis mecânicas do movimento servem a esses homens como suficientes para explicar a vida/o universo/e a própria inteligência.

No entorno de menções importantes encontradas no texto até aqui, fora mencionado que o universo é uno, o homem encontra-se no centro do universo, o homem é dotado de inteligência, e, enquanto ser racional, é consciente e livre. A última determinação coloca o homem como pessoa, e, portanto, ele participa da sociedade e a ela está sujeito; já a sociedade aparece como um meio para que ele se realize de forma integral.

Na seção de exercícios, ainda seguindo a mesma lógica dos silogismos, o autor apresenta uma sequência de 10 questões a serem respondidas, e destacamos algumas aqui:

9) Tudo, que se movimenta, é imperfeito;
O homem se movimenta;

- A) o que se movimenta é limitado.
 - B) o homem é imperfeito.
 - C) tudo é imperfeito.
- (GABARITO: B)

Na questão 12, vemos:

- 12) Tudo que é necessário deve existir;
Deus é um ser necessário;
- A) o homem não é um ser necessário.
B) o que existe necessário.
C) Deus deve existir.
(GABARITO: C)

A questão 13 problematiza o princípio de finalidade, que todo homem tende a um fim, mesmo com o uso racional no exame das causas esse fim deve estar alinhado a figura divina. A finalidade exclusiva dos homens é o alcance do bem. A pergunta de número 15 indaga o conceito de racionalidade, categorizando os homens em relação aos brutos, animais. Considera-se, a título exemplo, o elefante como um animal não racional como resposta para uma das questões.

Em relação ao texto de apoio, o autor encontra validade em Martin Luther King, que também reforça o argumento de que a figura de Deus pode ser vista associada a um ser que tudo pode, que guia o progresso da nação para o bem, e por sua vez é capaz de afastar a insensatez e ignorância humana causada pelo abuso da liberdade. Sob essa lógica, toda atividade científica na procura por respostas dentro da vida humana deve basear-se no Espírito de Deus, caso contrário a ciência se tornará um monstro destruidor – um novo Frankenstein (KING, s/d).

4.4 MORAL, A FELICIDADE COMO FIM ÚLTIMO DO HOMEM E O ATO HUMANO

A ideia de fim apresentada no livro encontra-se ligada àquilo que, por alguma causa, se pretende alcançar. Esse fim é determinado em conformidade com a moralidade, virtude, boa vontade e bons costumes. A virtude e a boa vontade não se encerram em si mesmas, e tampouco vivem para si; elas precisam agir de acordo com a moralidade e a norma.

O homem dirige-se para um fim, o que inclui reagir a um conjunto de valores propostos. Sobre o tema, Barbosa (1971, p.116) afirma: “Onde existe fim, aí deve existir ordem. Como o fim do homem é o único, ao qual o homem deve tender mediante todas as suas ações, segue-se que a ordem moral rege todas as ações

livres do homem”. Nesse contexto, ele é responsável por usar seu estado de liberdade a favor do bem ou mal.

Destarte, que o fim primário do homem estaria, então, na execução dos planos do seu criador, ou seja, na procura pelo bem. Como fim secundário é apresentado o conceito de felicidade que exclui os males e possibilita a inclusão da possessão dos bens e a constância dessa possessão. Assim como a busca inata pelo sobrenatural, a felicidade aparece sendo uma condição essencial a vida dos homens. Conforme o Barbosa (1971), os homens nasceram para serem felizes. A felicidade é correlata a ordenação dos valores, da boa vontade e da moral. A moral aparece como princípio e fim da consciência, para o bem e para o mal, ela simboliza o comportamento prático da civilização, portanto, será mais feliz quem tiver maior efetividade no domínio pleno do ser. Ser feliz simboliza agir em retidão com os atos.

A ideia de felicidade implica liberdade e responsabilização. Diante de tal contexto, a felicidade plena só pode ser alcançada quando se é permitido conhecer também o mistério da vida a partir da aceitação da natureza como ela é, dentro de sua organização hierárquica, ordenada. O homem, nesse processo, deve subodinar-se à boa vontade, às normas externas e, principalmente, deve se reconhecer na posição de própria limitação (BARBOSA, 1971).

Nada, na vida, atrai tanto a inteligência e a vontade do homem, quanto a felicidade; a sede de felicidade nasce com o homem e dura até que ele morra – ela é inata. Por ser criatura de Deus, o homem só se sentirá satisfeito com sua volta a Deus. Será feliz na medida em que estiver voltando para Ele; esta volta se faz pela realização integral de todas as suas potencialidades; esta realização das potencialidades, como tudo na vida, obedece a certas leis de conduta que fazem o homem praticar atos convenientes ao fim proposto. Os atos humanos (por ser ele racional) obedecerão então a essas normas; estas, por sua vez, obedecem a uma ordem de valores, à hierarquia dos valores humanos (BARBOSA, 1971, p. 118).

Entre os exercícios propostos sobre o tema, assinalamos as questões 16, 20 e 22.

Na questão 16, é destacado o conceito de felicidade.

16) Só é inteiramente feliz quem possui todos os bens, da alma e do corpo;
ora, ninguém possui todos os bens relativos à alma e ao corpo;

A) logo, só é feliz quem consegue viver segundo sua própria natureza.

- B) portanto, ninguém é inteiramente feliz.
 - C) logo, todos os bens materiais não tonam o homem feliz.
- (GABARITO: B)

A questão de número 20 se relaciona com a existência da moral e sua relação com os homens.

- 20) Só praticam atos morais os animais racionais;
Todo homem é animal racional;
- A) portanto, todo racional é homem.
 - B) portanto, só os homens praticam atos morais.
 - C) todo homem pratica atos morais.
- (GABARITO: C)

A pergunta 22 refere-se ao conceito de liberdade e o ato de responsabilização.

- 20) O homem é livre na medida em que toma consciência das coisas e decide o que quer
o aluno diligente sempre toma consciência das coisas e decide o que quer;
- A) o aluno diligente sempre é livre.
 - B) só é diligente o aluno livre.
 - C) o homem livre é diligente.
- (GABARITO: A)

A última seção denominada de leitura é de autoria de Fulton J. Sheen, e reitera a felicidade como um princípio condicionado pelo autodomínio da responsabilidade na liberdade de escolha. O autor ainda recupera uma questão importante, o domínio do egocentrismo e a necessidade de virar-se num ato/momento de altruísmo rumo ao divino. O egocentrismo aparece como uma negação do próprio “eu”, aquele que é verdadeiro; o inferno aparece metaforicamente como um lugar astuto e com a presença de vários “eus”. Eis que “O egoísmo tem de ser eliminado, pois que, enquanto subsistir, nem a Deus nem ao próximo ele acolhe” (SHEEN, s/a, s/d). A satisfação da felicidade também acontece pela procura da verdade.

É alvo da felicidade a satisfação dos desejos. A alma humana é preenchida através da conquista da verdade, que é emanada pela imortalidade da figura de Deus. A centralidade da ideia do autor sobre o tema encontra-se expressa na seguinte citação: “Esta vida perfeita, esta perfeita verdade e êste perfeito amor é Deus – Padre – Filho, e Espírito Santo” (SHEEN, s/a, s/d).

Na sucessão de argumentos daí advindos, o egocentrismo e as ações livres do homem que permitem a liberdade de escolha, são remetidas sempre à ideia de fé/moral de forma direta, isso acontece porque o uso irresponsável da liberdade além de causar tormento, rói a consciência dos homens. A conquista da felicidade seria, então, condicionada pelos valores humanos, esses que não podem recuar aos passos daquilo que é divino. Só podem ser fielmente felizes aqueles que obedecem as graças do céu. A transmutação desse pensamento se configuraria, portanto, diretamente na relação de nação, onde todos se comprometem dentro de uma mesma ordem para um fim, o bem comum, e, essencialmente, tenderia a cercear formas de pensamento contrários a doutrina cristã. Há uma necessidade de criar um consenso passivo.

Iasi (1999) situa que a consciência não é um produto acabado e que tampouco pode ser concebida fora da realidade concreta dos homens. Portanto, ela acontece na superação da condição subjetiva, que é particular de cada homem, mas também é presenciada na trama que se tem com o mundo real e suas relações. Por conseguinte, a tramitação entre o mundo subjetivo e o objetivo deve alcançar um caráter unitário. No entanto, seu processo de amadurecimento é revelado através da dialética entre superações de uma forma de pensamento para outra com o surgimento de novos elementos que podem propiciar a elevação dessa consciência. *A priori*, a consciência é formada pelo contato imediato que se tem com o entorno e, nesse sentido, “[...] podemos dizer que toda pessoa tem alguma representação mental da sua vida e seus atos [...]” (IASI, 1999, p. 16).

É sabido que a representação mental que se interioriza no âmago de determinado sujeito tem relação direta com a realidade externa, mas, conforme Iasi (1999), a situação se torna complexa na medida em que a realidade interiorizada se depara com um caráter limitado, fazendo, assim, incorrer sobre o fenômeno de ultrageneralização, o que significa o entendimento do todo pela parte.

Esse tipo de manifestação transcende a vivência relativa do indivíduo em relação ao mundo, isso por que ele tem acesso a informações e pensamentos que já foram sistematizados por outros naquilo que é passado de geração em geração. Nesse interim, esses conhecimentos são dotados de valores e intenções. Na formação da personalidade, ainda na infância, o sujeito assume esses valores aprendidos como norma e passa a reproduzi-los por associação nos locais por onde passa. É importante salientar que a família não possui o monopólio das relações humanas, ainda que revele sua notável importância.

O desenvolvimento da psique e a determinação das relações de cada época são mediadas pelo que é aprendido na vivência familiar, na escola, no trabalho e em demais espaços. Essas manifestações podem contrariar aquilo que é aprendido culturalmente ou reforçar as bases fixadas anteriormente no processo de consciência. Conforme Iasi (1999, p. 22), “Na maioria dos casos estas vivências secundárias acabam por reforçar as bases lançadas na família”. Esse efeito pode se estender pelo resto da vida de alguns sujeitos de modo a levá-los ao erro, no sentido de compreender a real essência dos eventos, da maneira como a vida se apresenta.

4.5 ATO HUMANO E A AXIOLOGIA: TEORIA DOS VALORES

Em relação aos atos humanos, Barbosa (1971) separa-os em conformidade com o bem ou mal, todos são imputados dessa característica. Não há um entremeio entre as categorias bem e mal, isso por que o ato é uma determinação do estado de espírito em ser e poder ser. Tudo que procede a vontade chama-se de ato voluntário, o voluntário distingue-se do violento. Para o primeiro, a vontade está dentro do desejado e no interior do próprio homem, enquanto para o segundo a vontade é externa. Há de se destacar que nem todos os atos voluntários são permissíveis em relação à moral.

O ato voluntário pode ser influenciado de maneira direta pela ignorância, pelas paixões¹⁴, pelo medo e força. As disposições orgânicas do homem podem afetar na natureza dos atos. Eis um exemplo: um sujeito acometido por esquizofrenia pode ter a vida moral afetada por sua condição mental. No entanto, esse fato não pode afastá-lo do uso da razão, ainda que seja imperfeita. A razão é imputável para execução de um ato. Nesse interim, as doenças podem excitar ou aumentar as paixões (BARBOSA, 1971).

Além disso, a alma, em seu sentido abstrato, também pode ser acometida por doenças e/ou estados que a levem a voluntariedade dos fatos, dentre elas são destacadas no livro: a puberdade, o sexo, o estado de vida, a arte, a educação, a

¹⁴ Barbosa compreende a paixão como um “movimento do apetite sensitivo” que se encontra ligado a percepção do bem e do mal. Quando não submetido a regra moral, ao hábito e costume, tende a aumentar a voluntariedade dos fatos. O hábito deve fortalecer a frequência pelo qual se pratica um ato. Ele está estritamente internalizado dentro do sujeito como uma regra social. “[...] O costume gera o hábito; o hábito, por sua vez, firma o costume [...]” (BARBOSA, 1971, p. 131). O ato humano passa pela regra dos costumes que possui relação com a moralidade, do estado do bem e mal. As paixões devem ser repelidas pela violência representada pelo medo ou por uma força moral.

sociedade (IDEM). Observamos que entre essas taxações, a censura do corpo ganha um tónus importante, o sexo serve apenas para reprodução, conforme os preceitos religiosos. A nível de abstração, a arte, a educação, também podem conduzir ao erro quando não servem ao projeto político em vigência e estimulam a criatividade e curiosidade em conhecer o novo. A família ocupa o espaço de laboratório íntimo da vida em sociedade, a sociedade por sua vez representa o momento em que o homem se realiza integralmente através de seus atos.

Os princípios tidos como intrínsecos ao ato humano, são intelecto e vontade. Em conformidade, o intelecto deve anteceder a prospecção da vontade. O ato humano admite a advertência e a liberdade como momentos importantes da responsabilidade do sujeito com o bem geral. Nesse âmbito, a advertência refere-se ao inadequado, a um cenário de atenção, quanto maior for o nível de advertência, maior também será o nível de demonstração da voluntariedade do ato (lembrando que nem todo ato voluntário é passível de ser moralmente correto). Portanto, a advertência simboliza a diminuição da capacidade do uso da razão em relação a determinado problema e a liberdade se configura como moral ou psicológica, a moral demonstra a imunidade do vínculo moral junto a lei, a psicológica estabelece relação com as necessidades materiais, com a coação e a espontaneidade do sujeito na execução dos atos.

Na seção de leitura encontramos um texto redigido por Tihamer Tóth, sem data. O texto refere-se à moralidade colocando a seguinte indagação: donde procede a lei moral? Como resposta, ela aparece como imutável e como uma lei independente do homem. Isso por que a voz do mundo moral só pode ter como seu legislador, o criador. Aqui a figura divina aparece como aquela que ensina, mede na prática, a retidão dos atos. Sem Deus é cessada a força obrigatória no cumprimento das leis morais, sem ele, elas perdem a sanção. A palavra sanção encontra-se espelhada no texto como sinônimo de santidade, as leis devem ser sancionadas e santas em mesma proporção.

É preciso ser situado que os valores devem orientar a vivência humana para um estado de idealização do perfeito. O ato humano é objeto da moral. A ordem dos valores e a hierarquia deles é definida como critério da vida, portanto o homem se realiza quando mediante seus atos consegue atingir o desejado moralmente. Isso porque o homem em tudo procura encontrar o verdadeiro, o útil, o ideal (BARBOSA, 1971).

Em relação aos exercícios assinalamos a questão de número 44 que trata dos valores e sua relação conforme o ato. Um homem de valores corresponde àquele que

obedece as regras, que submete sua vivência a procura do bem comum, e por fim que está em harmonia com as relações de produção do seu tempo.

- 44) O civismo supõe caráter;
Caráter supõe domínio da própria vontade;
- A) só tem civismo quem sabe usar sua vontade.
B) logo, usar bem a vontade significa dominá-la.
C) logo, civismo supõe domínio da própria vontade.
(GABARITO: C)

4.6 LEI, HÁBITO, VIRTUDES E VÍCIOS

O conceito de lei é entendido pelo autor (1971) como uma ordenação na procura do bem comum. Diferente de um conselho, a lei se apresenta como uma norma diretiva cujo o autor se configura como legislador que assegura em legítima autoridade o exercício da lei, que simboliza na prática a obrigação. As propriedades da lei são: a universalidade, a perpetuidade e a irretroatividade. A universalidade representa o largo alcance da lei em atingir seus súditos, a perpetuidade está relacionada com a natureza positiva da lei e a irretroatividade estabelece conexão com o futuro, se apresenta como aquilo que se pretende alcançar.

Quanto ao objetivo das leis, podem ser situadas a retidão do ato e a eficácia jurídica. Conseqüentemente, as leis podem ter efeitos imediatos ou mediatos, o fim mediato é tornar bons os cidadãos e atingir o bem comum, e o imediato é garantir a sanção e obrigação. A sanção torna a lei inviolável e é permeada pelos conceitos de retribuição, estímulo e emenda do delinquente (BARBOSA, 1971). A obrigação refere-se a necessidade moral intencional de um agente executar determinado ato, no plano material se define pela coação e força. Em relação à autoria, pode ser de ordem divina ou humana. A lei divina se configura como própria razão para o governo da coisas, e está centrada em Deus e no princípio de universalidade. A lei humana pode estar manifesta pela revelação ou pode ser promulgada por um legislador civil. Toda lei humana é derivada da lei eterna (IDEM, 1971).

O legislador torna-se responsável por prover as leis jurídicas e procurar o bem comum em tudo que é feito, portanto, ele ganha o tónus de superioridade dentro da sociedade. Ele é responsável por tentar alcançar o maior grau de felicidade possível. As intenções políticas do legislador tornam-se falseadas pela aparência social, a

imagem de homem de bem em prol da nação fortalece sua presença. As propostas políticas/planos de governo são colocados à margem.

A universalidade e a capacidade de imutabilidade da lei levam à ideia de que elas são naturais e que fazem parte da própria natureza humana. A moralidade é um mecanismo implícito das leis, logo, o que deve ser aplicado para todos, deve também estar com consonância com a retidão dos atos. Só pode se tornar lei aquilo que é convenientemente bom em relação a moral. A lei civil obriga e doutrina a consciência, enquanto a lei moral reforça o efeito primário e principal, a busca pelo bem comum e pela felicidade. Outro ponto importante a respeito da universalidade da lei é que ela se apresenta a partir do princípio da isonomia, onde todos são iguais, quando em realidade a lei não abarca as contradições e desigualdades sociais, inclusive, ela exclui. Vale destacar que vivemos em uma sociedade dividida em classes e que as condições não são as mesmas para todos.

De acordo com Barbosa (1971), o exame dos atos morais supõe uma análise de seus fundamentos, que via de regra são constituídos pelos hábitos e pela lei. O hábito é variável, individual, encontra-se a efeito das operações da mente e se valida da razão; só existe como hábito aquilo que é racional. Só o homem pode adquirir hábitos. Diferente do instinto, que é natural e mutável, o hábito é regado e se constitui pela frequência e pelo costume na execução. “[...] Um hábito pode nascer pela realização de primeiro ato; a repetição firma-se e o desenvolve. O hábito influi o equilíbrio geral da pessoa” (BARBOSA, 1971, p. 177).

O hábito está ligado intrinsecamente à virtude e a capacidade de agir em estado de perfeição, portanto, a virtude é um bom hábito da mente pelo qual se vive retamente. Para se tornar virtuoso é necessário um trabalho operante sensível de educação do corpo e da mente, esse esforço, que é contínuo à vivência humana deve barrar os atos naturais e ilícitos, já que todo vício se repugna a natureza racional.

A virtude se apresenta no texto como uma potencialidade em favor do aperfeiçoamento do homem. Dessa forma, todas as virtudes supõem a retidão dos atos, a firmeza e a moderação dos comportamentos. As virtudes morais mais conhecidas são temperança, prudência e justiça. Os bens alcançados a partir da discriminação dessas virtudes são o bem da alma, do corpo e o bem exterior.

A prudência está representada pela memória em se recordar das normas impostas, pela inteligência em conhecer os fatos, na providência de julgá-los entre bem e mal, na docilidade para saber aceitar e por fim na diligência para executar um

ato da forma mais eficiente possível. Como um antagonista da prudência, e a favor da imprudência, aparecem a precipitação, a negligência e a astúcia em desobedecer as regras (BARBOSA, 1971).

Mediante tais considerações, a justiça se designa como uma capacidade constante de desenvolver o bem e não provocar o mal a outrem. Evita-se o mal, e conserva-se o bem acima de tudo. Assim, a justiça pode ser legal, em sentido burocrático, ela se inclina para o bem comum através da figura dos legisladores e governantes. A justiça distributiva convém a distribuição dos bens e obrigações comuns, segundo a proporção dos méritos e potencialidades individuais. A justiça comutativa é a que regula os contratos, é por onde aliás se comutam os contratos de pessoas iguais e independentes. A justiça social é inclinada pelos governantes e comunidade civil. Ambos devem desenvolver atividades sociais e individuais que deslumbrem o bem comum, ela está centrada na prosperidade material. Opõem-se à justiça o egoísmo e o desprezo pelo bem comum (BARBOSA, 1971).

Nesse interim, a temperança se constitui como um hábito que procura moderar o apetite sensitivo acerca dos deleites corporais. Ela é caracterizada pela honestidade, pela mansidão e pela moderação. Oposta a temperança aparece a insensibilidade (BARBOSA, 1971).

Reafirmando os conceitos apresentados, o autor demonstra na questão 73 o uso da liberdade dentro de uma conjectura formulada como virtuosa para ele.

73) Todo homem prudente sabe usar sua liberdade;
quem sabe usar a liberdade é útil à sociedade;

- A) logo, quem é prudente é útil à sociedade.
 - B) só é útil à sociedade quem sabe usar da liberdade.
 - C) todo homem prudente é útil à sociedade.
- (GABARITO: C)

4.7 DIREITO

Barbosa (1971) conhece como direito aquilo que aplicado às coisas, às normas e às pessoas, diz respeito a segurança da retidão dos atos. O homem aparece como sujeito adaptável que precisa se acomodar a um conjunto de regras. O objeto do direito é a justiça comutativa, ou seja, a busca pelo bem comum. Entretanto, aplicado as pessoas simboliza uma faculdade moral inviolável que, por força maior, deve ser

exercida acima de qualquer circunstância, tendo sua condição assegurada pela coação. A coação aparece como um elemento externo, que auxilia no cumprimento de determinada obrigação. O autor aproxima a funcionalidade da coação a de um remédio, onde ambos podem agir na cura de determinada patologia (no texto isso refere-se a questão social). Vale destacar, ainda, que a coação é uma força que vai contra a vontade de alguém e por isso está a serviço da norma jurídica.

O direito possui quatro propriedades: a inviolabilidade, a coatividade, a colisão e a limitação. A inviolabilidade enquanto propriedade do direito representa a eficácia moral por meio da qual o direito se impõe à razão, trata-se em sentido singular da obrigação dos sujeitos em cumprirem determinado protocolo social previsto de forma normativa. Todo direito supõe uma obrigação correlata a todos os sujeitos, portanto, encontra-se fixado a ideia de direitos e deveres. Em relação à colisão, trata-se do conflito entre dois ou mais direitos, nessa ocasião torna-se impossível o exercício das duas forças de forma simultânea. Barbosa (1971) deixa claro que esse conflito é aparente apenas, visto que essas forças são emanadas da ordem racional, moral e de Deus. Compreendidas do ponto de vista divino, são também subordináveis. Nesse caso, o que se aplica é a maior força. Em relação a limitação dos direitos, eles são irrestritos quanto sua fonte, que é o próprio direito, e limitado em relação aos homens, o que significa que os direitos existentes entre os homens exigem limites, visto que todos admitem a existência de uma ordem jurídica positiva. Quanto a natureza da ordem jurídica, ela encontra-se subordinada a ordem moral.

Barbosa (1971) para dar ênfase ao direito e sua aplicação no cotidiano, enfatiza que é necessário cuidar da vida e da felicidade humana, e não da destruição. Para isso, existe a necessidade de prover um bom governo, aquele que vá ao encontro do mais alto grau de felicidade possível. Nesse contexto, o direito de jurisdição se aplica para a política e representa a capacidade de dirigir pessoas para uma finalidade comum, e isso acontece mediante preceitos e leis. Esse direito está restrito aos seres superiores apenas, enquanto o direito de propriedade se apresenta como social e comum a todos os seres.

4.8 OBRIGAÇÕES E PROPRIEDADES

Entende-se por obrigação aquilo que, por ação ou omissão, somos obrigados a realizar por ordem de um ser superior. A obrigação pode ser classificada em relação

ao objeto, sujeito, causa, relação com o sujeito, termo e natureza. Quanto ao objeto pode ser positiva e afirmativa, daquilo que se faz ou não em relação a matéria. Portanto, pode ser verdadeira ou omitida. No que diz respeito ao sujeito, a obrigação pode ser individual ou coletiva, a primeira faz parte do âmbito pessoal e singular, enquanto a segunda está na relação com o coletivo/sociedade. Quanto a conexão com o sujeito, a obrigação pode ser dispensável ou não, em geral a obrigação afirmativa não admite dispensa pois representa a busca pelo bem comum. Sobre a causa da obrigação, ela pode ser natural ou positiva, para a primeira se entende aquilo que é fruto da vivência natural, como a busca pelo sobrenatural. Já a causa positiva exige legislador, leis, Estado. Destacamos que as obrigações naturais tem origem em Deus e, sendo assim, reconhecer Deus é um ato de razão e não sentimentalismo. Sobre sua natureza, as obrigações podem ser jurídicas imperfeitas, perfeitas, restritas e morais. Quanto ao termo, a obrigação pode ser considerada em Deus como mentor de tudo (BARBOSA, 1971).

Em sentido largo, os deveres dizem respeito a Deus e devem conduzir a natureza humana para o bem comum. Os deveres reduzem-se ao amor, à religião, à obediência, à gratidão, à felicidade, à esperança e à fidelidade. Nesse âmbito, o homem há de reconhecer seus múltiplos deveres, que manifestos pela vontade divina devem ser executados. Assim, a feitura dos deveres diz respeito a alma, ao corpo e aos bens externos; agindo com honestidade ele pode aperfeiçoar o mundo e a si mesmo (IDEM).

A principal obrigação do homem refere-se ao ato de conservar seu corpo e sua saúde. A negativa em relação a isso está na não preservação do corpo, na morte. Fatores como o suicídio podem interromper o curso da vida, portanto ele é capaz de repugnar a lei natural e violar o domínio de Deus. A temperança regula corpo e mente no exercício das funções orgânicas e psíquicas, por isso ela é capaz de prevenir vontades opostas às leis naturais, agindo assim contra o suicídio.

A verdade aparece também como um princípio dentro das obrigações a serem cumpridas, como uma real indagação na procura pelo bem. Assim, o homem que mente expressa os próprios juízos, e não os que representam o bem comum. A mentira aparece como uma finalidade anti-natural. São considerados imorais o homicídio e a agressão.

No que diz respeito às obrigações, elas devem servir no aprimoramento do intelecto e da vontade, de modo que busquem a perfeição das faculdades racionais. É preciso, então, obedecer as obrigações afirmativas que reiteram o bem comum.

Propriedade significa o ato de possuir por direito bens materiais e externos; os materiais referem-se a aos bens econômicos e riquezas, enquanto os externos possuem relação com o espírito convalcente à moral; aquele sujeito que é bom.

O direito da propriedade possui limites e está condicionado a eles, principalmente devido ao fato de que eles podem ser físicos, morais ou jurídicos. Limites físicos correspondem a condições físicas ou do próprio homem, podem ser consideradas a atmosfera, a luz solar, o clima. Limites morais são derivados de obrigações que provém da figura divina. Os limites jurídicos são aqueles que emanam da justiça, das leis.

Em relação ao direito de propriedade Barbosa (1971) deixa claro que a desigualdade da propriedade é legítima por si só. Além de legítima, ela se constitui como necessária aos indivíduos e sociedades, e não poderá nunca ser abolida. Dentro dessa concepção, o homem tem o direito natural de ter posses de forma estável e não apenas transitória. Ainda na mesma concepção, o direito de propriedade diz respeito e interessa ao homem justamente por se colocar como um problema social, portanto, a propriedade deve ser um assunto de interesse de todos os homens. O autor deixa claro mais uma vez sua posição como representante da burguesia.

5. CONCLUSÃO

A partir da análise do livro didático, podemos concluir que o projeto de educação moral permeou diferentes momentos da História do Brasil. Sempre em momentos de crise, utilizou-se a ideia de formação moral como instrumento de ajustamento dos indivíduos na sociedade. Isto posto, com o Golpe de 1964 e o projeto oriundo dos grupos vitoriosos, a educação constituiu-se em um espaço estratégico para difusão dos valores burgueses. Isso pode ser observado em diferentes ações dos governos militares, mas fundamentalmente na introdução da EMC.

A ideologia subjacente dos militares apresenta-se por meio dos conteúdos abordados no material didático, as ideias veiculadas atuam como partícipes de uma visão de mundo que buscava docilizar os comportamentos humanos e criar um imaginário social harmonioso que pudesse inibir a crítica e a possibilidade de ascensão de grupos rebeldes. A ideologia, dentro desse imaginário, buscava falsear as contradições do tempo presente, ou melhor deslocá-las da realidade enquanto o projeto hegemônico da classe dominante se colocava em curso.

A consciência como um produto social é emanção direta das relações materiais, as representações criadas a partir do imaginário militar favoreceram a criação dos mitos que viabilizavam a polarização da afetividade social e preservavam a noção do estado de coisas dadas, como se as leis fossem naturais, como se as pregações morais fizessem parte de toda história humana, como se esses preceitos fossem os únicos aceitos. Essa releitura da história busca tornar o interesse comum de uma classe, em interesse universal.

Dentre as representações que os militares evocavam nos sujeitos (família, nação, moral, leis, direitos, fé) destacamos o papel da racionalidade, ela funciona como um temor a Deus, procura aprofundar a inviolabilidade do direito e das leis já que eles são tratados a partir da ideia de justiça comutativa, e, sobretudo, passa a controlar a conduta dos homens a partir do conceito de liberdade e responsabilização. A razão, portanto, é um mecanismo que auxilia no cerceamento da liberdade, haja visto que o homem como senhor de seu tempo é livre e pode escolher seu futuro. Entretanto, deverá se responsabilizar por suas escolhas ou ser punido por elas. Até mesmo a figura de Deus aparece dentro dessa conotação da racionalidade, temer a Deus não é um ato de sentimentalismo, mas sim de razão, já que tudo está orientado para ele.

Todo assunto tratado no livro tem uma solução apresentada, nunca é aberto um espaço para argumentação, desde a apresentação conceitual até os exercícios. Essa visão unilateral em contextualizar os conteúdos pode ser percebida durante todo o material. Os conceitos apresentados no livro perdem a noção da historicidade e ganham o caráter de conservação, as ideias aparecem como cristalizadas. O livro pode ser observado como um verdadeiro manual de regras, que segue o seguinte fluxo: primeiro o aluno se depara com o conteúdo formalizado em aula e pelo livro, repete essa noção através dos exercícios, que em geral podem variar até dez, o que demonstra a necessidade de assimilação do assunto, realiza a leitura indicada que dá validade ao conteúdo apresentado pelo primeiro autor, e, por fim, como catarse, é esperado que ele reproduza os comportamentos no seio da sociedade, na vivência familiar, no trabalho. A família, nesse caso, funciona como um laboratório íntimo da vida social, e, a sociedade, o meio pelo qual ele se realiza.

Outra característica importante do material é o relacionamento vertical e de imposição que ele trava entre os sujeitos que encontram-se dentro das relações, essa verticalidade coloca um dos envolvidos como ativo e o outro sempre como passivo/receptor. Essa ordem é imutável, podemos observar esse aspecto na relação familiar onde o pai é considerado como chefe da família, sujeito que age com autoridade sobre os filhos e mulher, categorizando uma relação de submissão. Em relação a Pátria acontece a mesma coisa, os cidadãos exercem um papel de submissão em prol do desenvolvimento da nação. Portanto, o que é resgatado no livro é uma hierarquia nas relações, fruto de condições históricas e culturais de cunho conservador. Essa percepção vertical nas relações coloca o sujeito ativo numa posição de sacrifício, onde sua participação na sociedade é tomada como um feito grandioso.

Concluimos que o material didático é um recurso favorável para a promoção da aprendizagem nas escolas. Ao lado desse instrumento encontra-se as teorias pedagógicas, o conhecimento do professor, a estrutura física, a política educacional, e, por fim, a forma de produção de uma época. O material analisado age em conformidade com o projeto econômico e social dos militares e buscava orientar os alunos para a assimilação de comportamentos que dialogassem com as relações de poder vigente, portanto, a educação funcionava como um mecanismo para consolidação da hegemonia. A ideologia, usada em sentido universal, na tentativa de doutrinar a classe trabalhadora, atuou nas escolas como uma vertente que realizava

a inversão da verdade e a separava do pressuposto histórico que evocava as contradições. Palavras como ordem, leis e direitos, quando deslocadas de seu sentido histórico/político favorecem a dominação. Denotamos importância também nas palavras, como: sexo, puberdade; que aparecem via de regra dotadas de um conceito cristalizado que obedece ao mundo cristão.

Adquirir a clareza desse momento na história nos permite compreender que a sociedade é profundamente desigual e que o aprendizado nas escolas precisa ultrapassar a barreira frágil em que se encontra, sabemos de suas limitações. Mas há de se destacar que o conhecimento é necessário para emancipação da classe trabalhadora, para o entendimento da sua dimensão política e concreta dentro da luta de classes, e, principalmente para rebater, em sentido crítico, o discurso que avança no interior das escolas sobre a neutralidade do ensino.

A pesquisa permitiu concluir que o campo teórico/prático da Educação Moral e Cívica toca num ponto essencialmente importante, a reprodução social. A educação como momento nodal da formação humana manifesta através do livro didático de EMC é capaz de inibir os antagonismos sociais, naturalizar conceitos, sobretudo, retirar o sentido histórico deles. O debate realizado aqui, que aborda a perspectiva ideológica dos militares, contribui no momento para a desmistificação das abordagens recuperadas pelo recente governo e auxilia em proposições para se pensar a educação e suas possíveis mudanças. O que pretendemos não é esgotar o conteúdo abordado aqui, mas transcendê-lo, seja em pesquisas futuras, seja na mediação do debate que envolve o tema dentro de uma perspectiva crítica. Vale destacar que a discussão proposta pelo trabalho compõe, dentro do contexto histórico contemporâneo, um arsenal importante para se combater as racionalizações ideológicas que procuram criar um cenário imagético e aquém da realidade.

REFERÊNCIAS PARA O ESTADO DA ARTE

POCHMANN, Cristiano Antônio. **Discursos e imagens da ideologia desenvolvimentista no ensino de história do Brasil durante o período da ditadura civil-militar (1964-1984)**. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2015.

SILVA, Gabriela Montez Holanda da. **Formando o Cidadão e Construindo o Brasil: a socialização política nos manuais de Educação Moral e Cívica e de Sociologia**. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ABREU, Louise Storni Vasconcelos de. **Educação moral e cívica: entre comemorações e acusações, um projeto de pátria para o Brasil (ES, 1969-1975)**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós Graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

NUNES, Nataly. **Os processos de moralização na escola pública brasileira: estudo das disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Ensino Religioso**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ALMEIDA, Djair Lázaro de. **Educação Moral e Cívica na ditadura militar: um estudo de manuais didáticos**. 2009. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

GOMIDES, Fernanda de Paula. **Representações de cidadania nos livros didáticos de educação moral e cívica durante o regime militar brasileiro (1964-1985)**. 2015. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GUSMÃO, Daniele Cristina Frediani. **Ideais de homem civilizado veiculados nos livros didáticos de Educação Moral e Cívica (1969-1986)**. 2018. 228 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969 -1993**. 2006. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

REFERÊNCIAS

BASBAUM, Leôncio. **A história sincera da República: de Jânio Quadros a Costa e Silva (1961-1967)**. São Paulo: Fulgor, 1968.

BRASIL. Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925. **Estabelece o Concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências.** Brasília: Senado Federal, 1925. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm. Acesso em 03 de março de 2021.

BRASIL, Contituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Brasília: Senado Federal, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em 14 de setembro de 2021.

BRASIL, Constituição Constituição da República Federativa do Brasil de 1937. Brasília: Senado Federal, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 20 de outubro de 2021.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, Jan/Abr 2009. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/leh/files/2017/12/CHOPPIN-Alain.-O-manual.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2020.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos Cedes**, ano XX, n 11 o 52, novembro/2000, p.11 a 24. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/yTJRZTvmDVZ5dfGfF6b3VQB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

CURY, Carlos Roberto. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo, Editora: Cortez e Autores Associados, 1986.

_____. Decreto nº 8.347, de 10 de dezembro de 1945. **Modifica vários dispositivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário, instituindo centros para a realização das atividades físicas.** Brasília: Senado Federal, 1945. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8347-10-dezembro-1945-416352-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 03 de março de 2021.

_____. 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: Senado Federal, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0869.htm#:~:text=DECRETO%20DE%20N%C2%BA%20869%2C%20DE%2012%20DE%20SETEMBRO%20DE%201969.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20a%20inclus%C3%A3o%20da,Pa%C3%ADs%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.

Acesso em 04 de abril de 2020.

_____. 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: Senado Federal, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Regulamenta%20o%20Decreto%2Dlei%20n%C2%BA,Pa%C3%ADs%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.>

Acesso em 05 de setembro de 2021.

_____. Decreto nº 62.927, de 28 de junho de 1968. **Institui, em caráter permanente, o Grupo de Trabalho "Projeto Rondon", e dá outras providências.** Brasília: Senado Federal, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62927-28-junho-1968-404732-publicacaooriginal-1-pe.html>

Acesso em 02 de junho de 2021.

_____. Decreto nº 58.023, de 21 de março de 1966. **Dispõe sobre a educação cívica em todo o país e dá outras providências.** Brasília: Senado Federal, 1966. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58023-21-marco-1966-398553-publicacaooriginal-1-pe.html>

Acesso em 05 de setembro de 2021.

_____. Decreto nº 58.758, de 28 de Junho de 1966. **Institui o Círculo Feminino, no setor da Educação Cívica Extra-Escolar do Ministério da Educação e Cultura.** Brasília: Senado Federal, 1966. Disponível em: <https://linker.lexml.gov.br/linker/processa?urn=urn:lex:br:federal:decreto:1966-06-28:58758&url=http%3A%2F%2Fwww2.camara.gov.br%2Flegin%2Ffed%2Fdecret%2F1960-1969%2Fdecreto-58758-28-junho-1966-399326-publicacaooriginal-1-pe.html&exec>

Acesso em 05 de setembro de 2021.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm

Acesso em 02 de abril de 2021.

COVRE, Maria de Lourdes M. **A fala dos homens: análise do pensamento tecnocrático 1964-1981.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

CUNHA, Luiz Antônio; GOÉS, Moacyr de. **O golpe na educação.** 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Tm5wH75ZnW3DLpxLbLFqcv/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em 02 de fevereiro de 2021.

DO ANALFABETISMO NO BRASIL, **INEP Mapa**. Brasília/DF. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_analfabetismo_do_brasil.pdf.

Acesso em 07 de outubro de 2021.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. O ensino de Educação Moral e Cívica e um novo modelo de cidadão. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Unisinos, 2007. p. 1-8.

Disponível em:

https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548210411_6b1d2a386b38cf48560fc52e32059ebd.pdf Acesso em 07 de outubro de 2021.

FILHO, João Roberto Martins. O movimento estudantil na conjuntura do golpe. In: TOLEDO, Caio Navarro de (Org.). **1964: Visões críticas do golpe: Democracia e reformas no populismo**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014, p. 93-101.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História: Ensaios**. Trad.: Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

IASI, Mauro Luís. **O Processo de Consciência**. São Paulo: CPV, 1999.

LARA, Luisa Abreu. **Patriarcalismo e monogamia: a desproteção das famílias paralelas como consequência do modelo patriarcal da família**. Instituto Brasileiro de Direito da Família - IBDFAM. Disponível em: <https://ibdfam.org.br/artigos/1663/Patriarcalismo+e+monogamia%3A+a+desprote%C3%A7%C3%A3o+das+fam%C3%ADlias+paralelas+como+consequ%C3%Aancia+do+modelo+patriarcal+de+fam%C3%ADlia>. Acesso em 20 de setembro de 2021.

LEMOS, Kaé Stoll Colvero. **A normatização da Educação Moral e Cívica (1961-1993)**. 2011. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

LENINE, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução**. Editorial Avante. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1917/08/estado-e-a-revolucao.pdf>

Acesso em 02 de fevereiro de 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

MOTTA, Rodrigo Patta Sá. Sobre as origens e motivações do Ato Institucional 5. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 38, n. 79, p. 195 - 216, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/jZh4sttTXLWN5KJMWXJNQzt/?format=pdf&lang=pt>
Acesso: 14 de agosto de 2021.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lucília de Almeida. Trabalhadores na crise do populismo: Utopia e reformismo. In: TOLEDO, Caio Navarro de (Org.). **1964: Visões críticas do golpe: Democracia e reformas no populismo**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014, p. 69-92.

OLIVEIRA, Marco Antonio. Economia, educação e segurança nacional na ditadura civil militar no Brasil. **Revista Cocar**, Belém, v. 12, n. 24, p. 01-25, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1954>
Acesso em 25 de abril de 2021.

PASQUINI, Adriana Salvaterra, Toledo, César Alencar. Historiografia da educação: a imprensa enquanto fonte de investigação. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 2, n. 3, p. 257-267, Jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1297>
Acesso em 08 de junho de 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, número I, p. 1 a 15, Jul. 2009. Disponível em: file:///C:/Users/Suzane/Downloads/pesquisa_documental.pdf
Acesso em 25 de abril de 2022.

SINGER, Paul. O significado do conflito distributivo no golpe de 1964. In: TOLEDO, Caio Navarro de (Org.). **1964: Visões críticas do golpe: Democracia e reformas no populismo**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014, p. 21-28.

SCHELESENER, Anita Helena. **Hegemonia e Cultura: Gramsci**. 3. ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2007.

SCHELESENER, Anita Helena. **Grilhões Invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci**. Ponta Grossa: Ed. da UEPG, 2016.

TOLEDO, Caio Navarro de. **O governo Goulart e o golpe de 1964**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

TOLEDO, Caio Navarro de. Teoria e ideologia do ISEB. In: MORAES, Reginaldo; ANTUNES, Ricardo; FERRANTE, Vera (orgs). **Inteligência Brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 224-256.