

**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**

**ESTADO, CATOLICISMO E EDUCAÇÃO: A PROPOSTA DE  
IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NA  
DITADURA CIVIL-MILITAR**

**YASMIM BAPTISTA DO NASCIMENTO**

**MARINGÁ  
2023**

**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**

**ESTADO, CATOLICISMO E EDUCAÇÃO: A PROPOSTA DE  
IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NA DITADURA  
CIVIL-MILITAR**

Dissertação apresentada por YASMIM BAPTISTA DO NASCIMENTO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientador:  
Prof. Dr.: MARCO ANTÔNIO DE OLIVEIRA GOMES.

MARINGÁ  
2023

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

N244e

Nascimento, Yasmim Baptista do

Estado, catolicismo e educação : a proposta de implementação da educação moral e cívica na ditadura civil-militar / Yasmim Baptista do Nascimento. -- Maringá, PR, 2023. 90 f.: il., figs.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Educação moral e cívica. 2. Religião. 3. Ditadura civil-militar - Brasil. 4. Golpe militar de 1964. I. Gomes, Marco Antônio de Oliveira, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Fundamentos da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370.114

YASMIM BAPTISTA DO NASCIMENTO

**ESTADO, CATOLICISMO E EDUCAÇÃO: A PROPOSTA DE  
IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NA DITADURA  
CIVIL-MILITAR**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes (Orientador) –  
UEM

Prof. Dra. Kátia Soane Santos Araújo – UNEB – Salvador

Prof. Dra. Maria Cristina Gomes Machado – UEM

Data de Aprovação: 21/06/2023.

## AGRADECIMENTOS

É chegado o momento, no decorrer desta trajetória, em que paramos para refletir, lembrar e se emocionar. Procurar transcrever os sentimentos e agradecer aqueles que estiveram caminhando ao meu lado durante este ciclo que se encerra.

Inicialmente, agradeço a todos os professores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Em especial, ao meu professor e orientador, Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes, que esteve comigo durante o Trabalho de Conclusão de Curso, e, agora, na dissertação do Mestrado.

Agradeço ao meu pai, Paulo Nascimento, à minha mãe, Sandra Baptista, e ao meu marido, Guilherme Dério, que, desde o início, permaneceram ao meu lado, oferecendo palavras de encorajamento, conselhos e apoio emocional. Em momentos de dúvida e desânimo, a presença de vocês me deu a força necessária para continuar seguindo em frente. Além disso, quero agradecer, especialmente, por compreenderem as minhas ausências e dedicarem o tempo para me ajudar nas tarefas alcançadas, permitindo-me focar nos meus estudos e pesquisas.

Agradeço às minhas amigas, Camila Gomes, Daniely Shimokawa e Eduarda Stabile, às quais eu pude compartilhar todas as minhas alegrias e angústias durante o processo do Mestrado. Elas estiveram presentes em momentos difíceis e de celebração, tornando cada passo da minha jornada acadêmica mais suportável e alegre.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que, de uma maneira ou de outra, colaboraram com a conclusão desta pesquisa; sou grata por cada gesto de amor e solidariedade que vocês dedicaram a mim durante este período. O diploma de Mestrado é, também, uma conquista que compartilho com cada um de vocês, pois, sem amparo, eu não teria chegado até aqui.

*Memória de um tempo*  
*Onde lutar por seu direito*  
*É um defeito que mata*  
**(GONZAGUINHA)**

NASCIMENTO, Yasmim Baptista do. **ESTADO, RELIGIÃO E EDUCAÇÃO: A PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NA DITADURA CIVIL-MILITAR.** 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Marco Antônio de Oliveira Gomes. Maringá, 2023.

## RESUMO

Durante os anos de 1964 a 1985, o Brasil viveu sob um regime autoritário: a Ditadura Civil-militar. Esse período se caracterizou como a expressão dos interesses do capital, que não se furtou a utilizar da repressão e de todos os meios ilícitos para manter a ordem social. A Ditadura Civil-Militar foi arquitetada e operacionalizada pelas Forças Armadas, por meio de uma aliança entre a burguesia brasileira com os interesses do capital estrangeiro. Tratava-se de impedir o avanço das lutas populares e garantir a intensificação da exploração da mão de obra com o silenciamento das lideranças da classe trabalhadora. Contudo, a ditadura tinha um modelo de cidadão que visava a suprir a demanda do mercado de trabalho por intermédio do ensino profissionalizante. Por conseguinte, adaptou a educação de acordo com os moldes norte-americanos. Nesse sentido, este estudo, inserido na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, tem o objetivo de analisar os interesses envolvidos na introdução do componente curricular de Educação Moral e Cívica (EMC) e seus vínculos com a preservação da ordem instituída pelo golpe de 1964, isto é, a educação utilizada como meio de propagação de interesses burgueses, a fim de manter a ordem e o civismo de uma sociedade supostamente democrática. A inclusão da disciplina de EMC pelo Regime Civil-Militar fazia parte de um projeto político nacional que buscava construir um ideário patriótico, ressaltando os valores da moral, da família e da religião, com ênfase na defesa da pátria, cuja finalidade era a de disseminar os valores anticomunistas entre a sociedade. Nesse ínterim, esta pesquisa é orientada pelos pressupostos de Marx e Engels, à luz do método materialista histórico-dialético, pois concebe os vínculos estabelecidos historicamente entre a ordem instituída pelo regime e a educação, baseando-se na ideia de que as condições materiais de existência de uma sociedade determinam a sua estrutura social, política e cultural – e que essa estrutura social está em constante mudança por meio de processos históricos e dialéticos. Por isso, fazia-se necessário que os alunos compreendessem os princípios da moral e do civismo, já que eles seriam o futuro do país; seriam eles que trabalhariam para o crescimento econômico.

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

NASCIMENTO, Yasmim Baptista do. **STATE, RELIGION AND EDUCATION: THE PROPOSAL FOR THE IMPLEMENTATION OF MORAL AND CIVIC EDUCATION IN THE CIVIL-MILITARY DICTATORSHIP.** 90 p. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Marco Antônio de Oliveira Gomes. Maringá, 2023.

## **ABSTRACT**

During the years 1964 to 1985, Brazil lived under an authoritarian regime: the Civil-Military Dictatorship. This period was characterized as the expression of the interests of capital, which did not shy away from using repression and all illicit means to maintain social order. The Civil-Military Dictatorship was architected and operationalized by the Armed Forces, through an alliance between the Brazilian bourgeoisie and the interests of foreign capital. The aim was to prevent the advance of popular struggles and ensure the intensification of labor exploitation by silencing working-class leaders. However, the dictatorship had a citizen model that aimed to meet the demand of the labor market through vocational education. Therefore, it adapted education according to the North American molds. In this sense, this study, inserted in the line of research History and Historiography of Education, of the Postgraduate Program in Education of the State University of Maringá, aims to analyze the interests involved in the introduction of the curricular component of Moral and Civic Education (EMC) and its links with the preservation of order instituted by the 1964 coup, that is, education used as a means of propagating bourgeois interests in order to maintain the order and civility of a supposedly democratic society. The inclusion of the CME discipline by the Civil-Military Regime was part of a national political project that sought to build a patriotic ideology, highlighting the values of morality, family and religion, with emphasis on the defense of the homeland, whose purpose was to disseminate anti-communist values among society. In the meantime, this research is guided by the assumptions of Marx and Engels, in the light of the historical-dialectical materialist method, since it conceives the links established historically between the order instituted by the regime and education, based on the idea that the material conditions of existence of a society determine its social, political and cultural structure – and that this social structure is constantly changing through historical and dialectical processes. Therefore, it was necessary for students to understand the principles of morality and civility, since they would be the future of the country; they would be the ones who would work for economic growth.

**Keywords:** Moral and Civic Education; Dictatorship; Education; Religion.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIB – Ação Integralista Brasileira

AID – *Agency for International Development*

ANL – Aliança Nacional Libertadora

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFE – Conselho Federal de Educação

CIA – *Central Intelligence Agency*

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNMC – Comissão Nacional de Moral e Civismo

CNT – Conferência Nacional dos Trabalhadores

EMC – Educação Moral e Cívica

ESG – Escola Superior de Guerra

FNME – Fundação Nacional de Material Escolar

IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática

IPES – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC-USAID – Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID)

MMDC – Martins, Miragaia, Dráusio e Camargo

MOBRAL – Movimento Brasileiro pela Alfabetização

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PPE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PSD – Partido Social Democrático

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

STF – Supremo Tribunal Federal

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCH – Teoria do Capital Humano

UDN – União Democrática Nacional

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UNE – União Nacional dos Estudantes

## LISTA DE QUADROS

### Quadro 1 – Apresentação das fontes da pesquisa.....21

Parecer n. 117, de 30 de abril de 1964.	Sobre o ensino de Educação Moral e Cívica em estabelecimentos de Ensino Médio.
Parecer n. 136, de 05 de junho de 1964.	Sobre a Educação Moral e Cívica.
Decreto n. 58.023, de 21 de março de 1963.	Dispõe sobre a Educação Moral e Cívica em todo o país e dá outras providências.
Decreto n. 869, de 12 de setembro de 1969.	Dispõe sobre a inclusão de 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.
Decreto n. 68.065, de 14 de janeiro de 1971.	Regulamenta o Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969.
Parecer n. 94, de 04 de fevereiro de 1971.	Sobre o ensino de Educação Moral e Cívica – Considerações e programa curricular.
Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.	Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências.
Parecer n. 554, de 08 de junho de 1972.	Considerações sobre o Ensino de Educação Moral e Cívica.
Decreto-Lei n. 71.771, de 29 de janeiro de 1973.	Altera o Decreto n. 68.065, de 14 de janeiro de 1971, e dá outras providências.

**Fonte:** elaboração própria.

<b>Programa Curricular da Disciplina de Educação Moral e Cívica (CFE) Parecer n. 94/1971</b>
<b>Programa para o Curso Primário</b> <b>Unidade I: Objetivos comportamentais</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Família – sua relação com a escola e a comunidade local;</li><li>• Noção de Deus e Religião;</li><li>• Hino Nacional;</li><li>• Cores da Bandeira;</li><li>• Noções de autoridade e liderança.</li></ul> <b>Unidade II: Objetivos comportamentais</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Escola – suas relações com a comunidade;</li><li>• Noção de caráter;</li><li>• Serviços públicos da comunidade;</li><li>• Regras de boa conduta;</li><li>• Bandeira Nacional.</li></ul> <b>Programa para o Ciclo Ginásial</b> <b>Unidade I: Objetivos comportamentais</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Relações com a comunidade nacional;</li><li>• Deveres e direitos do homem;</li><li>• Trabalho como um dever social;</li><li>• Tradições religiosas;</li><li>• Responsabilidades do cidadão.</li></ul> <b>Unidade II: O homem</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Significado do Homem;</li><li>• Noção de Valor Moral;</li><li>• Caráter;</li><li>• Moral;</li><li>• Religião;</li><li>• Tradições Religiosas do Homem Brasileiro.</li></ul> <b>Programa para o Ciclo Colegial</b> <b>Unidade I: O Brasil e o Mundo</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Comunicação – Intercâmbio de civilizações e culturas;</li><li>• Integração do Brasil no Contexto Mundial;</li><li>• Ciência;</li><li>• Relações Internacionais.</li></ul> <b>Unidade II: Problemática brasileira</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• O homem brasileiro;</li><li>• Regiões brasileiras;</li><li>• Ciência e Tecnologia;</li><li>• Saúde;</li><li>• Política Habitacional;</li><li>• Trabalho e Previdência Social;</li><li>• Mercado de Trabalho;</li><li>• Comunicação;</li></ul>

- Economia brasileira;
- Política energética;
- Agricultura;
- Desenvolvimento industrial;
- Comércio Interno e externo;
- O planejamento na administração brasileira.

### **Ensino Superior: Graduação e Pós-Graduação**

#### **Unidade I: Panorama geral da realidade brasileira**

- Geopolítica e geoeconomia;
- Formação étnica e cultural;
- Instituições sociais, políticas e econômicas;
- Comportamento social.

#### **Unidade II: Problemas morfológicos**

- Estruturas econômicas;
- Estruturas sociais;
- Estrutura política e democracia;
- Estrutura dos três poderes.

#### **Unidade III: Problemas de desenvolvimento econômico**

- Preservação do solo;
- Problemas específicos da Amazonia e Nordeste;
- Transporte e economia;
- Desenvolvimento das indústrias;
- Planejamento econômico;
- Trabalho e Previdência Social.

#### **Unidade IV: Problemas socioeconômicos**

- Habitação;
- Saúde;
- Educação;
- Urbanização;
- As Forças Armadas no processo socioeconômico do Brasil.

#### **Unidade V: Problemas políticos**

- Ideologias políticas;
- Partidos políticos;
- Problemas geopolíticos;
- Política externa;
- Organismos internacionais: ONU e OEA.

#### **Unidade VI: Segurança Nacional**

- Segurança externa e interna – responsabilidade do cidadão;
- As Forças Armadas;
- Estabelecimento de uma doutrina e política nacional.

**Fonte:** Brasil (1971).

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1 Delimitação do tema.....	19
1.2 Fontes e delimitação do problema.....	21
1.3 Procedimentos teóricos e metodológicos.....	23
<b>2. O GOLPE: UM PROJETO BURGUESES OPERACIONALIZADO PELAS FORÇAS ARMADAS</b> .....	31
2.1 As bases do debate político, ideológico e econômico no cenário histórico pré-golpe de 1964 .....	32
2.2 A democracia liberal burguesa e o fim do pacto populista: 1946-1964.....	43
<b>3. CATOLICISMO E EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: “A REGENERAÇÃO DA SOCIEDADE”</b> .....	56
3.1 Estado, religião e a formação moral dos indivíduos.....	57
3.2 A doutrina de segurança nacional, a Educação Moral e Cívica e os vínculos com o catolicismo conservador.....	71
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	80
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	85

## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo, realizado na linha de pesquisa em História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), tem como objetivo principal analisar os interesses envolvidos na introdução do componente curricular de Educação Moral e Cívica (EMC) e seus vínculos com a preservação da ordem instituída pelo golpe de 1964, isto é, a educação utilizada como meio de propagação de interesses burgueses, a fim de manter a ordem e o civismo de uma sociedade supostamente democrática.

A ideia de pesquisa sobre a Educação Moral e Cívica instituída pelos governos militares (1964-1985) nasceu de uma experiência pessoal: as aulas de História da Educação que versaram sobre a ditadura no Brasil e a produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que aborda, de forma preliminar, o tema.

Dentro dos limites da dissertação apresentada para a qualificação de mestrado, encontramos uma série de contradições entre o que era proclamado e o que se concretizou na prática. Evidenciou-se, por meio da documentação estudada, o caráter autoritário e hierárquico do regime imposto por meio de um golpe de Estado que se autoproclamava revolucionário.

Não se trata, pois, de uma análise inédita a respeito do caráter da educação durante a Ditadura Civil-Militar, porém, ainda que existam trabalhos acadêmicos relacionados ao tema, é importante retomarmos o assunto, visto que temos acompanhado pedidos de retorno à ditadura e a mudança das escolas de níveis fundamental e médio introduzindo currículos aos moldes militares.

Ao pesquisar no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre o tema “Educação moral e cívica”, encontramos uma quantidade significativa de escritos, que perpassam desde sua finalidade durante o Regime Militar até projetos que propõem a reintrodução da disciplina no currículo escolar – ou, até mesmo, introduzir disciplinas que contemplassem a ética e a cidadania, que, supostamente, são valores perdidos em nossa sociedade.

A dissertação de mestrado de Filgueiras (2006), intitulada “A Educação Moral e Cívica e sua produção didática (1969-1993)”, apresenta os princípios da disciplina escolar de Educação Moral e Cívica, fazendo um resgate histórico, a fim de realizar uma análise dos livros didáticos utilizados no período em questão. Para Filgueiras (2006), esses materiais são fontes privilegiadas para seu estudo, de modo a expor as propostas apresentadas pelos programas curriculares oficiais.

Em consonância com a pesquisa mencionada, Gusmão e Honorato (2019) fazem uma análise dos livros didáticos, no artigo intitulado “Ideais de homem civilizado veiculados nos livros didáticos de Educação Moral e Cívica na Ditadura Civil-Militar”. O objetivo dos autores consistiu em analisar essas produções didáticas, a fim de evidenciar os saberes necessários e como era retratada a personalidade de homem civilizado do período.

Já a autora Plácido (2014), em seu artigo “Educação, civismo e religiosidade durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985)”, faz uma análise entre civismo e religião na educação brasileira durante a Ditadura Civil-Militar. Para a autora, uma das preocupações dos militares era com a educação profissionalizante, que traria mão de obra para o país, pois se esperava que os estudantes se tornassem cidadãos comprometidos com a nação.

Além de formar mão de obra para o mercado de trabalho, a escola também deveria formar cidadãos dispostos a trabalhar pelo futuro da nação. Nesse sentido a disciplina de Educação Moral e Cívica tornava-se fundamental para que os alunos aprendessem os preceitos da moral e do civismo (Plácido, 2014, p. 10).

Os autores Gomes e Nascimento (2021), no artigo “Estado, economia e educação na Ditadura Civil-Militar: a Educação Moral e Cívica para a manutenção da ordem”, apresentam uma crítica em relação à educação do período, que objetivava difundir valores morais e religiosos por meio da EMC. Além disso, os autores concordam com Plácido (2014), quando proferem que a mão de obra dos trabalhadores foi utilizada para alavancar o projeto desenvolvimentista na expansão do país, pois é importante ressaltar que as ações utilizadas no campo da educação estavam em concomitância com os interesses do capital.

Diante das contradições internas da sociedade brasileira e do processo de modernização capitalista, evidenciava-se a preocupação das camadas dirigentes com a oferta de uma educação que limitasse a formação dos trabalhadores ao mínimo indispensável – reduzindo, ao mínimo possível, os custos da mão de obra, sem abrir mão do controle ideológico para a manutenção da ordem. Consoante a esse objetivo, a formação dos filhos da classe trabalhadora, do ponto de vista do capital, não necessitava de uma escola que formasse indivíduos “críticos” a ponto de compreenderem a historicidade do capitalismo ou o caráter de uma sociedade de classes. Não é casual que as medidas implementadas pela ditadura contribuíram para o esvaziamento das Ciências Humanas. Nesse contexto, a ênfase na EMC demonstra a preocupação na difusão de valores que deveriam ser priorizados na escola (Gomes; Nascimento, 2021, p. 11).

Por isso, faz-se necessário compreender o caráter dessa disciplina que serviu como meio de propaganda dos valores defendidos pelo regime. Assim, torna-se necessário refletir quais são os valores éticos e morais que esses projetos objetivam difundir. Especificamente, que modelo de homem e sociedade desejam formar?

A autora Daniela Patti do Amaral, estudiosa do tema, tem alguns trabalhos que abordam os projetos que tramitam no Congresso referentes à reintrodução da disciplina. De acordo com a autora, o projeto de Lei n. 4.559, de autoria do deputado Paulo Lima do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) de São Paulo, “[...] defende que a Educação Moral e Cívica deve constituir componente curricular obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental, públicos e privados” (Amaral, 2007, p. 351). Acrescenta:

Segundo o autor, a inclusão da Educação Moral e Cívica no currículo do ensino fundamental, “apoiada numa metodologia voltada para a conscientização espontânea, tem por objetivo amplo o resgate dos valores permanentes e imutáveis de uma sociedade e de uma nação, tais como a família, a cidadania, o comportamento ético, o amor à Pátria”. Conforme preconiza, “os conflitos e as tensões crescem a cada dia no seio das famílias e preceitos como honrarás pai e mãe estão se tornando obsoletos” (Amaral, 2007, p. 351).

Como em outros momentos da história, o proponente do projeto enxerga na educação – e, especificamente, na Educação Moral e Cívica – o meio para o resgate de valores da sociedade, que precisa ser regenerada. No entanto, há de

se perguntar: que valores são esses? Como seria a chamada “conscientização espontânea”?

Em outro projeto citado pela autora, um pastor chamado Frankerbergen, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), afirma que a disciplina é “[...] mais do que necessidade, afirma-se como o início do resgate dos valores morais, cívicos e sociais que devam ser aprendidos por nossos filhos” (Amaral, 2007, p. 358). Como se vê, trata-se de mais uma repetição de estratégias antigas que escamotearam a incapacidade de o capital prover condições materiais de existência para todos.

Diante da quantidade de projetos que existem e existiram sobre a reintrodução da disciplina de EMC, podemos constatar que a existência deles seria um indicativo de que os problemas sociais não foram totalmente decifrados. Por isso, o intuito seria civilizar a sociedade por meio de ações moralizantes e edificantes a partir do ideário burguês.

A disciplina de Educação Moral e Cívica, então, seria uma forma de manter o poder dos conservadores de difundir suas ideias para toda a população, a fim de ocorrer um controle ideológico sobre as massas. Dessa forma, seu discurso era uma mistura de elementos doutrinários que cercavam a educação há anos.

Mediante os acontecimentos que temos vivenciado nos últimos anos no Brasil, como a eleição do Presidente Jair Messias Bolsonaro, em 2018, há muito o que se discutir no âmbito educacional, uma vez que, nós, professores, estamos cada vez mais se tornando alvo de ataques. Além disso, não faltam proposições que se coadunam com perspectivas autoritárias no âmbito da educação.

Antes e durante o mandato do então presidente, foram proferidas frases, como: “31 de março de 1964, devemos, sim, comemorar esta data, afinal de contas, foi um novo 7 de setembro [...]. O Brasil merece os valores dos militares de 1964 a 1985”; “O erro da ditadura foi torturar, e não matar”. Ademais, o próprio Presidente Jair Messias Bolsonaro homenageou, algumas vezes, um dos torturadores daquela época, chamado Carlos Alberto Brilhante Ustra, denominando-o um “herói nacional” (Veja..., 2019, *on-line*).

Por conseguinte, nos tempos atuais, ainda há muito o que se discutir sobre a história que permeia nosso país. O Golpe de 1964 foi um marco em uma geração que guarda muitas lutas e cicatrizes de um período sombrio, como

retratado em uma música de Gonzaguinha, intitulada “Pequena memória para um tempo sem memória”, a qual expressou a seguinte frase: “São cruzeiros sem nomes, sem corpos, sem datas, memória de um tempo onde lutar por seu direito, é um defeito que mata” (Gonzaguinha..., 2013, *on-line*).

Destarte, como podemos perceber no trecho reproduzido, algumas memórias foram esquecidas, como se nada tivesse acontecido, menos a memória de famílias que tiveram algum ente querido exilado, torturado, morto e, muitas vezes, suas famílias não conseguiram dar um enterro digno, pois esses corpos mutilados foram enterrados em valas comuns.

Em uma síntese, a Ditadura Civil-Militar (1964-1985) foi arquitetada e operacionalizada pelas Forças Armadas, por meio de uma aliança entre a burguesia brasileira com os interesses do capital estrangeiro. Tratava-se de impedir o avanço das lutas populares e garantir a intensificação da exploração da mão de obra com o silenciamento das lideranças da classe trabalhadora. Dessa forma, a ditadura foi a expressão dos interesses do capital, que não se furtou a utilizar da repressão e de todos os meios ilícitos para manter a ordem social.

Porém, a ditadura não se fez apenas por meio do aparato repressivo ou do terrorismo de Estado. Coube aos governos militares, como representantes dos interesses burgueses, a criação do consenso. Obviamente, não se tratou de uma tarefa exclusiva das Forças Armadas. A propaganda nos jornais, nos rádios e nas televisões procurou difundir a ideia de que “ninguém segura esse país”. Ou seja, os governos militares seriam os responsáveis pelo desenvolvimento econômico e social da nação.

A difusão dos valores conservadores, todavia, não se restringiu à propaganda, mas também se fez presente no âmbito nacional por meio da Educação Básica e do Ensino Superior. O objetivo, aqui, é demonstrar que as ações do Estado militarizado visavam à construção da legitimidade da “revolução de 1964”. Nesse aspecto, a introdução do componente curricular de EMC foi um dos elementos de naturalização da hierarquia social, obediência, defesa da ordem instituída etc.

Isso posto, a pesquisa se centra, fundamentalmente, na análise dos documentos oficiais, como Leis, Pareceres e Decretos. Entretanto, como apontaremos ao longo da dissertação, a EMC está diretamente relacionada com

as determinações econômicas, políticas e sociais do período. Em consonância com as reformas educacionais do período e de documentos oficiais, é preciso ter a notória dimensão dos reais objetivos da ditadura em convergência com as demandas do capital.

Verifica-se, por meio da análise das fontes e das obras consultadas, a importância atribuída à educação pelos governos militares. Evidentemente, não se tratou de um projeto de democratização da escola e da sociedade. Pelo contrário: buscava-se inseri-la no projeto de integração nacional com o propósito de fortalecimento da ordem.

Diante do exposto, esta dissertação apresenta como **objetivo central** a análise e compreensão dos interesses envolvidos na introdução do componente curricular de EMC, sua aproximação com o catolicismo e seus vínculos com a preservação da ordem instituída pelo golpe de 1964, no contexto da Ditadura Civil-Militar.

Compete assinalar que, ao longo da Ditadura Civil-Militar, a EMC se constituiu em um componente curricular vinculado aos valores religiosos, à Segurança Nacional, à ideia de patriotismo e nação. Por meio da análise da legislação educacional do período em questão – e de declarações oficiais –, temos como **objetivos específicos**:

- a) realizar uma revisão de literatura sobre os documentos que abordam o golpe de 64;
- b) compreender o caráter estratégico da educação para os interesses da Ditadura Civil-Militar brasileira;
- c) analisar a implantação da Educação Moral e Cívica e seu vínculo com o ideário religioso conservador, a partir dos documentos oficiais do período.

### 1.1 Delimitação do tema

Nesse aspecto, a introdução do componente curricular de Educação Moral e Cívica, instituída por meio do Decreto Lei n. 869, de 12 de setembro de

1969, e regulamentada pelo Decreto n. 68.065, de 14 de janeiro de 1971, tornou-se obrigatória na Educação Básica.

Obviamente, a legislação não se explica por ela mesma. Sua introdução deve ser compreendida a partir do projeto educacional do qual os militares não foram artífices exclusivos. As reformas universitárias de 1968 (Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968) e da LDB (Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971) foram reformas educacionais propostas por intelectuais da época, inclusive por Roberto Campos, que visavam a promover mudanças que convergissem para os interesses do mercado, além de atender a determinadas demandas do movimento estudantil como forma de conter o mal-estar ou desviar seus olhares para o Ensino Médio.

Tais reformas objetivavam instrumentalizar a educação, de forma a adequá-la ao modelo econômico adotado. Tratava-se de forjar um sistema de ensino que propiciasse a formação da força de trabalho obediente e produtiva. A qualificação da mão de obra, ainda que dentro de determinados limites, era fundamental para a expansão e modernização das relações capitalistas de produção. Concomitantemente, buscava-se assegurar que a educação escolar se constituísse em um espaço privilegiado para difusão dos valores conservadores.

Para concretizar o seu objetivo educacional, a Ditadura Civil-Militar empregou a repressão contra as oposições reais ou imaginadas, além de promulgar leis e decretos com vistas à criação de uma aparente democracia e preocupação com os trabalhadores. Nesse contexto, com as reformas do Ensino Superior e da Lei de Diretrizes e Bases, a ditadura criou o Movimento Brasileiro pela Alfabetização (MOBRAL), por meio do Decreto n. 62.484, de 29 de março de 1968, e instituiu o componente de Educação Moral e Cívica.

Os militares utilizaram a educação de forma estratégica, controlando-a política e ideologicamente. A concepção de educação do regime militar estava centrada na formação de capital humano, em atendimento às necessidades do mercado e da produção. A escola era considerada uma das grandes difusoras da nova mentalidade a ser inculcada - da formação de um espírito nacional. A reforma do ensino propôs um modelo de socialização, que tinha como estratégia educar as crianças e os jovens nos valores e no universo moral conformando os comportamentos do homem, da mulher e o vínculo familiar (Filgueiras, 2006, p. 3397).

Nesse sentido, as reformas promovidas pela ditadura contribuíram decisivamente para o esvaziamento das disciplinas de História e Geografia, além de eliminar Filosofia e Sociologia dos currículos. Cabe-nos situar ao leitor que o ensino de Educação Moral e Cívica não se restringia à sala de aula ou ao espaço físico da escola. Era comum a promoção de eventos cívicos em que a comunidade era convidada a participar de: desfiles, homenagens aos “vultos da história” ou aos governos militares, com ênfase na ideia de Segurança Nacional.

## 1.2 Fontes e delimitação do problema

Para a realização desta pesquisa, elencamos, no Quadro 1, os Pareceres e Decretos que foram implantados durante os anos da Ditadura Civil-Militar. Entre 1964 e 1985, foram promulgados diversos decretos e leis relacionados à Educação Moral e Cívica. Essas medidas visavam a promover valores essenciais para a construção de uma sociedade mais patriótica e moralmente correta, segundo a ideologia dos militares que governaram o país. A disciplina deveria ser lecionada por professores habilitados em EMC e tinha como objetivo formar cidadãos conscientes de seus deveres e direitos, além de promover o amor à pátria. Destacam-se, logo na sequência, alguns exemplos dessas medidas.

**Quadro 1** – Apresentação das fontes da pesquisa

Parecer n. 117, de 30 de abril de 1964.	Sobre o ensino de Educação Moral e Cívica em estabelecimentos de Ensino Médio.
Parecer n. 136, de 05 de junho de 1964.	Sobre a Educação Moral e Cívica.
Decreto n. 58.023, de 21 de março de 1963.	Dispõe sobre a Educação Moral e Cívica em todo o país e dá outras providências.
Decreto n. 869, de 12 de setembro de 1969.	Dispõe sobre a inclusão de 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.

Decreto n. 68.065, de 14 de janeiro de 1971.	Regulamenta o Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969.
Parecer n. 94, de 04 de fevereiro de 1971.	Sobre o ensino de Educação Moral e Cívica – Considerações e programa curricular.
Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.	Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências.
Parecer n. 554, de 08 de junho de 1972.	Considerações sobre o Ensino de Educação Moral e Cívica.
Decreto-Lei n. 71.771, de 29 de janeiro de 1973.	Altera o Decreto n. 68.065, de 14 de janeiro de 1971, e dá outras providências.

**Fonte:** elaboração própria.

Por meio da literatura disponível e dos documentos elencados, procuramos desvelar que a hipotética pretensão democrática, que foi apresentada como legitimadora da intervenção militar, não passou de um engodo. Nesse sentido, a EMC, como veremos ao longo da dissertação, constituiu-se em mais uma artimanha, com vistas à formação da força de trabalho obediente e produtiva.

Os valores a serem disseminados perpassavam desde os âmbitos políticos até estratégias psicossociais, que buscavam “[...] construir uma ordem social em que ele pudesse intervir sobre todos os indivíduos, grupos e instituições ilimitadamente e sob todos os aspectos” (Rezende, 2013, p. 3).

Portanto, para esse projeto de sociedade, a educação foi utilizada como um forte mecanismo para a disseminação desses valores. Neste trabalho, abordaremos o componente curricular intitulado “Educação Moral e Cívica”, ao ser constatado que a EMC ia, além de uma disciplina escolar, caminhando lado a lado com as doutrinas da Segurança Nacional.

De acordo com Honorato e Gusmão (2019, p. 39):

[...]. Enquanto disciplina escolar específica a EMC esteve presente desde a Primeira República, quando passou a ser inserida no currículo obrigatório do ensino secundário através da Reforma “João Luiz Alves” (Lei Rocha Vaz) em 1925, sob a alcunha de Instrução Moral e Cívica. Com o passar dos anos a

EMC assumiu modelações diferenciadas no cenário educacional brasileiro, na década de 1930, através de ações do Ministro da Educação Francisco Campos, foi suprimida do currículo escolar integrando-se ao corpo de conteúdos da disciplina de Ensino Religioso. Nos anos que seguiram o Estado Novo a Educação Moral e Cívica compunha conteúdos de ensino de diversas disciplinas escolares e em 1961 foi reintegrada ao currículo escolar brasileiro sob o formato de prática educativa por meio da Lei n. 4024/1961 que promulgava a partir de uma prática multidisciplinar e ações extraclasse a formação de bons hábitos aos educandos.

À vista disso, diferentes meios foram utilizados como instrumentos de difusão dos valores considerados estratégicos para a naturalização e conservação da ordem: festas cívicas, desfiles, concursos, além dos livros didáticos com conteúdo elaborados pelos órgãos vinculados à Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) e pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Por isso, os livros deveriam passar, primeiramente, por uma inspeção, antes de receberem autorização para serem produzidos.

Vale destacar que a EMC permaneceu no currículo escolar em todos os níveis de ensino até 1993, sendo revogada pela Lei n. 8.663, embora o regime militar tenha se acabado em 1985. Isso evidencia que, mesmo com o fim do período militar, ainda se pensava ser necessária uma disciplina que ensinasse a sociedade sobre a moral e o civismo – e que ensinar esses conteúdos era a função da escola.

### **1.3 Procedimentos teóricos e metodológicos**

Por meio da leitura das fontes e dos documentos elencados, analisamos as propostas e os objetivos da Educação Moral e Cívica como forma de compreender as estratégias no campo educacional da ditadura. Não se trata, como já afirmamos, de compreendê-las acima dos interesses de classe, mas como expressão de um projeto social que buscava preservar a ordem burguesa.

Isso posto, para a rigorosa compreensão do projeto social em vigor com a vitória do golpe de 1964, faz-se necessário, no âmbito da História da Educação, a análise criteriosa do que estava proposto para a formação das futuras gerações. Nesse sentido, estudar e compreender a História da Educação é essencial não só para o entendimento das lutas desenvolvidas no passado, mas

também para a compreensão da historicidade do fenômeno educativo e das possibilidades de transformação no presente.

O estudo da História da Educação constitui um ponto de partida indispensável para a reflexão acerca da educação, seja a mesma de um passado distante, seja da atualidade. Isto decorre do fato de que a História da Educação possibilita a compreensão histórica do processo educativo, ou seja, permite que compreendamos as diferentes atitudes do homem a seu respeito em íntima conexão com as questões do seu tempo (Machado; Oliveira, 2008, p. 7-8).

Logo, estudar a História da Educação nos proporciona analisar realidades e contextos diferentes, possibilitando o conhecimento do passado para que busquemos novas perspectivas para a sociedade, pois a educação não é um fenômeno separado da economia, da sociedade ou da política.

De tal modo, o presente trabalho parte do princípio de que nenhuma ação pode ser analisada de forma isolada. A sociedade é marcada por contradições de classes e, por isso, faz-se imprescindível compreender como ocorre a relação dos homens com o trabalho e a organização das classes sociais. Dessa maneira, a educação é expressão dos interesses das classes dominantes.

Em “A Ideologia Alemã”, os autores Marx e Engels (2007) fazem uma análise crítica dos jovens hegelianos no que se diz respeito à alienação do homem. De acordo com Marx (2008), os homens foram dominados pelas relações reais e históricas, e não por seu próprio mundo imaginário, como se acreditava. As estruturas sociais se formam a partir das novas técnicas de produção em cada estágio do desenvolvimento civilizatório.

Em síntese, o livro “A Ideologia Alemã”, de Marx e Engels, é uma obra fundamental do pensamento marxista, que apresenta suas principais ideias sobre o materialismo histórico, a luta de classes e a revolução proletária. Assim, para Marx e Engels (2007, p. 47):

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual.

Uma das teorias mais importantes elaboradas por Marx é o método de análise da sociedade intitulado Materialismo Histórico e Dialético, ou seja, o ser humano é um sujeito histórico que transforma a nossa sociedade por meio do desenvolvimento dos modos de produção.

A apreensão do significado que as formas de reprodução da vida têm para a existência humana representa a primeira grande formulação do materialismo dialético para a compreensão da história e da consciência humana. A cada estado de desenvolvimento das formas de produção material da sua existência correspondem formas específicas de estruturação social, além de valores e formas de apreensão da realidade (Marx; Engels, 2007, p. 14).

Na perspectiva materialista, o homem se desenvolve ao passo que interage com a natureza, pois o homem age sobre ela, a fim de produzir seus materiais de consumo. Já no idealismo de Hegel, não se observa a questão material para o desenvolvimento da consciência humana. Por isso, a história nada mais é que o resultado e as consequências das ações dos homens, agentes de transformações sociais. “Os homens fazem sua própria história; contudo não a fazem de livre espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhe foram transmitidas assim como se encontram” (Marx, 2011, p. 25).

Diante disso, para compreender as teorias marxianas, é essencial que identifiquemos que a sociedade capitalista está fragmentada em classes sociais, de maneira a existir a classe dominada e a classe dominante. Por conseguinte, a história da sociedade é marcada pela luta de classes, sendo o Estado um elemento fundamental para a manutenção da ordem e da exploração.

De acordo com “O Manifesto do Partido Comunista”, documento escrito em 1848, podemos afirmar que:

A história de todas as sociedades até hoje existentes, é a história da luta de classes. [...]. Entretanto, a nossa época, a época da burguesia caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classe. A sociedade divide-se cada vez mais, em dois campos opostos, em duas grandes classes em confronto direto: a burguesia e o proletariado (Marx; Engels, 2005, p. 40-41).

Até os dias atuais, podemos perceber as grandes contribuições que as teorias de Marx e Engels fazem no contexto educacional e social, pois não é

possível desassociar a educação das relações sociais, que, de acordo com Marx, dão-se pelas relações materiais de trabalho. Assim como o trabalho, a educação é uma atividade humana; é preciso conhecer a sociedade para trabalhar na superação das desigualdades sociais.

Foi em “A Ideologia Alemã” (2007) que Marx e Engels apresentaram a concepção materialista da história em que se coloca o ser social no centro. De acordo com os autores, separava-se em ciência da natureza e ciência da história humana.

Conhecemos uma única ciência: a ciência da história. A propósito, a história pode ser examinada de dois lados: história da natureza e história dos homens. Os dois lados não podem, no entanto, ser separados; “[...] enquanto existirem homens, história da natureza e história dos homens se condicionarão reciprocamente” (Marx; Engels, 2007, p. 86-87).

Para além disso, a teoria marxista, desenvolvida por Marx e Engels, oferece uma análise crítica da estrutura social e econômica do capitalismo. Segundo Marx, as relações de produção capitalistas são fundamentadas na exploração da classe trabalhadora pela classe capitalista, que detém os meios de produção. Nesse contexto, o Estado é visto como uma instituição ligada às relações de poder e aos interesses da classe dominante.

Mais especificamente, o Estado é entendido como uma instituição política que exerce o poder em uma determinada sociedade. Analisando-o a partir de uma abordagem materialista, é possível compreender sua relação com as relações de produção e a estrutura econômica da sociedade, já que o Estado é uma instância que emerge das contradições e lutas de classes presentes na sociedade capitalista, de modo a atender aos interesses da classe dominante e garantir a manutenção das relações de produção capitalistas e a reprodução das desigualdades sociais.

A vida material dos indivíduos, que de modo algum depende de sua mera “vontade”, seu modo de produção e as formas de intercâmbio que se condicionam reciprocamente são a base real do Estado e continuam a sê-lo em todos os níveis em que a divisão do trabalho e a propriedade privada ainda são necessárias, de forma inteiramente independente da vontade dos indivíduos. Essas condições reais de modo algum foram criadas pelo poder do Estado; elas são, antes, o poder que o cria (Marx; Engels, 2007, p. 317-318).

Além disso, o autor Alysson Mascaro, baseado na teoria materialista, ressalta que o Estado comporta uma função de legitimação e controle social, por meio do estabelecimento de leis e da coerção, visando a garantir a ordem e a estabilidade do sistema capitalista. Para o autor, o Estado é uma instituição política que desempenha um papel fundamental na reprodução das relações sociais capitalistas, servindo aos interesses da classe dominante e exercendo o controle sobre a sociedade.

O Estado, tal qual se apresenta na atualidade, não foi uma forma de organização política vista em sociedades anteriores da história. Sua manifestação é especificamente moderna, capitalista. Em modos de produção anteriores ao capitalismo, não há uma separação estrutural entre aqueles que dominam economicamente e aqueles que dominam politicamente: de modo geral, são as mesmas classes, grupos e indivíduos – os senhores de escravos ou os senhores feudais – que controlam tanto os setores econômicos quanto os políticos de suas sociedades (Mascaro, 2015, p. 15).

Mascaro (2005) destaca que o Estado é responsável pela manutenção da ordem social capitalista, ao assegurar as condições necessárias para a permissão de capital e a reprodução das relações de exploração. Para alcançar esse objetivo, o Estado exerce funções que sustentam o sistema, como a garantia da propriedade privada e a regulação das relações de trabalho.

Contudo, o Estado recorre a um papel central na criação e manutenção da ideologia dominante, que legitima as desigualdades e exploração presentes na sociedade capitalista. Por meio da educação, do sistema jurídico e da mídia, o Estado difunde uma visão de mundo favorável aos interesses da classe dominante, ocultando as contradições inerentes ao sistema e perpetuando a subordinação da classe trabalhadora.

Ao desempenhar um papel ativo na regulação e contenção dos conflitos sociais, nos momentos de crise ou pressão popular, o Estado pode adotar medidas para conciliar interesses conflitantes e preservar a estabilidade do sistema, evitando problemas que poderiam ameaçar a ordem estabelecida.

O caráter terceiro do Estado em face da própria dinâmica da relação entre capital e trabalho, revela a sua natureza também afirmativa. Não é apenas um aparato de repressão, mas sim de

constituição social. A existência de nível político apartado dos agentes econômicos individuais dá a possibilidade de influir na constituição de subjetividades e lhes atribuir garantias jurídicas e políticas que corroboram para a própria reprodução da circulação mercantil (Mascaro, 2015, p. 17).

De acordo com a teoria marxista, o Estado não é um órgão neutro que atua de forma imparcial na sociedade. Pelo contrário: o Estado é uma instituição que representa os interesses da classe dominante, que detém o poder econômico e político em uma sociedade capitalista. Alysson Mascaro, influenciado pela teoria, corrobora postulando que o Estado constitui um instrumento de reprodução das desigualdades e das relações de classe presentes na sociedade capitalista. Argumenta que ele se molda pelos interesses da classe dominante, agindo em favor dos grupos privilegiados e protegendo suas posições de poder.

Entender essa dinâmica é essencial para uma análise crítica das estruturas sociais e buscar alternativas que possam superar as desigualdades e a exploração inerentes ao sistema capitalista. Como afirma Mascaro (2005, p. 17):

Nesse sentido, deve-se entender o Estado não como um aparato neutro à disposição da burguesia, para que, nele, ela exerça o poder. É preciso compreender na dinâmica das próprias relações capitalistas a razão de ser estrutural do Estado. Somente é possível a pulverização de sujeitos de direito com um aparato político, que lhes seja imediatamente estranho, garantindo e sustentando sua dinâmica. Por isso, o Estado não é um poder neutro e a princípio indiferente do que foi acoplado por acaso à exploração empreendida pelos burgueses.

O Estado é uma instância de poder que surge a partir da necessidade de organizar a vida em sociedade. Porém, essa organização não ocorre de forma natural ou espontânea, mas, sim, por intermédio de um conjunto de normas e regras que são criadas e impostas por determinados grupos sociais.

É importante acrescentar que o Estado pode ser entendido como uma expressão política das relações de produção existentes em uma sociedade. Em outras palavras, o Estado é uma ferramenta que as classes dominantes usam para manter o controle sobre a sociedade e proteger seus interesses.

A luta pela transformação social não pode se limitar à conquista do poder político, mas à superação das relações de produção de capitalistas que sustentam o Estado e as classes dominantes. É preciso construir uma sociedade em que o Estado seja realmente democrático e represente os interesses de todos, e não apenas de uma minoria privilegiada.

Nesse sentido, com respaldo nos pressupostos de Marx e Engels, deve-se examinar os documentos oficiais que serviram de base para preservar a ordem instituída pelo golpe de 1964, como: leis, pareceres, decretos, dentre outros.

Para desenvolver o processo de pesquisa em História da Educação, trabalhamos com as fontes; para isso, é necessário selecioná-las, de modo que elas abordem toda a totalidade do problema. Parte-se da ideia de que, para compreender essas fontes, é substancial entender que não podemos analisá-las de forma isolada e aceitar os fatos como expressão da verdade. Para Castanha (2013, p. 84-85):

Para desenvolver o trabalho com fontes, é preciso, antes de mais nada, periodizá-las, ou seja, selecioná-las a partir de um determinado período, compreendendo-as dentro do contexto histórico em que foram produzidas. Essa regra vale também para a bibliografia utilizada como suporte para o estudo.

À medida que retornamos a essas fontes, é possível descobrir algo novo, e interpretações recentes a respeito do tema vão surgindo. Cada pesquisador que as analisa tem um olhar diferente sobre elas, e considerações que passaram despercebidas podem surgir. Assim, podemos afirmar que o trabalho do historiador é capaz de criar uma ponte entre presente e passado.

Temos ciência de que não é possível compreender o passado em plenitude, pois grande parte dos vestígios humanos já se perdeu no tempo. Por isso, é importante enfatizar que são as perguntas que o pesquisador faz aos documentos que lhes conferem sentido e, no limite, respondem a determinados fatos (Castanha, 2013, p. 80).

Dessa forma, partindo do pressuposto de que os fatos ocorridos na História da Educação não são um fenômeno separado da realidade, devemos compreender a concepção do componente curricular de Educação Moral e

Cívica, a partir da disputa de classes sociais do momento em questão, em consonância com o Materialismo Histórico e Dialético, cuja sociedade não pode ser explicada por si mesma, já que as relações existentes nesse fenômeno são amparadas por contradições, totalidades que são explicadas por meio das condições materiais existentes (Marx, 2008).

À vista disso, na seção nomeada “O golpe: um projeto burguês operacionalizado pelas forças armadas”, disserta-se sobre os antecedentes que permeiam o golpe de 1964, assim como os fatos que levaram a tal acontecimento. A nossa análise se inicia com a quebra da Bolsa de Nova York, que afetou diretamente a economia brasileira, fazendo com que novas medidas políticas fossem implantadas durante o governo de Getúlio Vargas, a fim de sanar: os impactos ocasionados pela crise; as participações do Brasil na Segunda Guerra Mundial e na Guerra Fria; e, por fim, os fatores que ocasionaram a queda de João Goulart, em 1964, pelos grupos conservadores da sociedade.

Na seção designada “Catolicismo e Educação Moral e Cívica: a regeneração da sociedade”, a nossa análise se centra na discussão das relações entre a educação e a ordem política, que partia do pressuposto de que o sistema educacional deveria ser modernizado para atender às novas exigências do capitalismo e de uma política autoritária. Apresentamos os primórdios do componente, mostrando que a EMC já havia sido planejada muito antes de 1964. Sua introdução nos currículos escolares aconteceu em 1925, por meio da Reforma Rocha Vaz. Porém, durante o regime militar, passou a ter o objetivo de formar cidadãos que obedecessem às novas ordens dos dirigentes do regime.

## **2. O GOLPE: UM PROJETO BURGUESES OPERACIONALIZADO PELAS FORÇAS ARMADAS**

Com o golpe de Estado de 1964 materializado, a emergência de um Estado militar representou uma fase do desenvolvimento do capitalismo nas profundezas do território brasileiro, que está escondido na sombra da nação. Mas, acima de tudo, os monopólios internacionais estão vinculados aos Estados. Não se pode descartar que o Golpe Civil-Militar tenha ocorrido por meio de setores influentes da sociedade contrários ao modelo político democrático brasileiro, incluindo as elites conservadoras, a agência de Inteligência dos Estados Unidos (CIA) e a Igreja Católica.

É importante destacar que a elite conservadora brasileira, composta por grandes empresários, latifundiários, militares e setores da classe média alta, viu na ascensão do movimento operário e da esquerda no Brasil uma ameaça aos seus interesses políticos. Essa elite se sentiu ameaçada pela possibilidade de uma maior participação popular.

Nesse contexto, uma elite conservadora brasileira, em conjunto com setores militares, passou a articular uma série de medidas para impedir o avanço das forças progressistas no país. Esse processo teve início com o golpe de 1964, vencido pelos militares, mas que contou com o apoio da elite conservadora, a qual acreditava que a intervenção militar seria a única forma de conter a suposta “ameaça comunista” e garantir a estabilidade política e econômica do país.

Durante os anos de ditadura militar, uma elite conservadora continuou a exercer uma forte influência sobre o governo e as políticas públicas do país, o que permitiu manter e expandir seus privilégios sociais. A repressão aos movimentos sociais e a perseguição aos líderes políticos e sindicais eram instrumentos para manter essa elite conservadora no poder e assegurar a continuidade de suas políticas.

## **2.1 As bases do debate político, ideológico e econômico no cenário histórico pré-golpe de 1964**

Para abordar o assunto principal desta pesquisa, é necessário, inicialmente, contextualizar o momento histórico em que se passou. Para isso, devemos lembrar os interesses imperialistas, no Brasil, e sua inserção no contexto da Guerra Fria, que interferiram em nossa economia.

No período histórico delimitado entre 1945-1964, foram presenciados diferentes projetos políticos, econômicos e sociais para o desenvolvimento da sociedade brasileira. As disputas entre os diferentes grupos e frações de classes refletiam as transformações que vinham ocorrendo na sociedade brasileira desde a chamada Revolução de 1930.

Nesse sentido, é importante salientar o período pós-1930, em que a crise de 1929 potencializou a decadência política e econômica das oligarquias cafeeiras paulistas. A crise da chamada Primeira República e a Revolução de 1930 expressaram a ascensão de novos grupos econômicos, fundamentalmente a burguesia financeira e industrial, sob a liderança de Getúlio Vargas. As mudanças econômicas e sociais em curso contribuíram para a maior participação do Estado nas atividades econômicas.

Por muito tempo, o país apresentou uma economia agrária exportadora, cujo principal produto era o café. A expansão e o desenvolvimento da produção cafeeira, no Brasil, ajudaram a resolver a crise econômico-financeira que vinha se alastrando no país. No entanto, a crise que se iniciou em 1929, com a queda da Bolsa de Valores de Nova York, teve consequências no mundo todo, inclusive no Brasil.

A economia brasileira da época ainda era quase colonial, no sentido de depender da exportação de um produto tropical. O café representava, em 64 e nos anos precedentes 70 ou 80% de toda a receita da 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 exportação cambial, também no setor industrial. As divisas proporcionadas pela cafeicultura permitiam importar meios de produção. Quando o volume importado crescia, a indústria se acelerava. Portanto, o ritmo de desenvolvimento do Brasil era comandado pelo câmbio, pela exportação e pelo preço do café (Singer, 1997, p. 15).

Em 1929, ocorreu, nos Estados Unidos, a quebra da Bolsa de Nova York, que culminou em uma crise estrutural do capitalismo que atingiu quase todas as nações do mundo. Também conhecida como Grande Depressão, entrou em colapso devido à sua superprodução e especulações financeiras. Além de ter causado altos índices de desemprego nos EUA, no Brasil, a crise atingiu a economia cafeeira, fazendo com que o Estado determinasse a queima de milhares de sacas de café na tentativa de salvar a economia.

Dessa forma, é nesse cenário que se desenvolveu a Revolução de 1930. Marcada por conflito de interesses e fortes instabilidades, a década se iniciou com uma ruptura institucional culminando em uma reorganização dos setores dominantes. Para Florestan Fernandes (2018, p. 9-10), a palavra revolução:

[...] mesmo na linguagem de senso comum, sabe-se que a palavra se aplica para designar mudanças drásticas e violentas da estrutura da sociedade. Daí o contraste frequente de “mudança gradual” e “mudança revolucionária” que sublinha o teor da revolução como uma mudança que “mexe nas estruturas”, que subverte a ordem social imperante na sociedade.

Essa ruptura institucional não implicou uma alteração profunda das estruturas sociais, mas representou uma reorganização dos grupos dominantes e uma nova orientação econômica. Assim, a deposição de Washington Luís e a ascensão de Getúlio Vargas, candidato derrotado na eleição de 1930, em 24 de outubro de 1930, representaram uma nova etapa nas relações de poder no país.

Na verdade, o movimento “revolucionário” de 1930 foi organizado pelas oligarquias dissidentes de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, além de contar com o apoio das camadas médias, da burguesia industrial e dos simpatizantes do movimento tenentista dentro dos quartéis. O assassinato de João Pessoa, vice na Chapa de Getúlio Vargas, e as denúncias de fraude eleitoral serviram de pretexto para o movimento que impediu a posse de Júlio Prestes, candidato indicado por Washington Luís.

Subindo ao poder em outubro de 1930, Getúlio Vargas nele permaneceu por quinze anos, sucessivamente, como chefe de um governo provisório, presidente eleito pelo voto indireto e ditador. Deposto em 1945, voltaria à presidência pelo voto popular em 1950, não chegando a completar o mandato por se suicidar em 1954 (Fausto, 2006, p. 31).

Até 1930, a política brasileira era dominada pelas oligarquias mineiras e paulistas, que usavam falsas manifestações para manter o país sob um sistema agroexportador. Dessa maneira, as elites se alternavam na presidência da República, elegendo candidatos que defendiam seus próprios interesses. Essa organização política ficou conhecida como “café com leite”, sistema que funcionou até que os demais estados brasileiros ganhassem importância e conquistassem mais espaço no cenário político.

Os anos de 1930 se iniciam com a instabilidade de um governo que seria, até então, provisório. Porém, durou um pouco mais do que o esperado e teve o forte apoio da Igreja Católica, ao levar a população a apoiar o novo governo. Utilizando-o como moeda de troca, a Igreja conseguiu conduzir o ensino da religião para dentro das escolas.

Desde 1930, uma das características mais notáveis da economia brasileira tem sido a rápida expansão de seu setor manufatureiro. A crise da agroexportação criou condições para a economia gravitar mais para o mercado interno, que foi auxiliado pela política econômica do governo.

Para que Vargas pudesse ser a figura mais importante, ele deveria diminuir o poder das oligarquias; para isso, ele instituiu algumas medidas, como o voto secreto, pois as eleições eram fraudulentas devido ao voto aberto; tratou de centralizar o poder e nomear interventores de sua confiança. Anos mais tarde, Vargas criou os concursos públicos, a fim de que somente pessoas capacitadas trabalhassem em órgãos públicos.

Como resultado, o governo Vargas promoveu políticas de crédito patrocinadas pelo Estado para diversos setores da economia, além de regular, gradualmente, as relações trabalhistas com a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

Durante o governo provisório, foram criadas as primeiras leis trabalhistas no Brasil, aquelas que já conhecemos como jornada de trabalho de 8 horas, férias remuneradas, salário-mínimo, aposentadoria, dentre outras leis, as quais foram frutos de muita luta do movimento operário durante o século XX.

Um dos aspectos mais coerentes do governo Vargas foi a política trabalhista. Entre 1930 e 1945, ela passou por várias fases, mas desde logo se apresentou como inovadora com

relação ao período anterior. Teve por objetivos principais reprimir os esforços organizatórios da classe trabalhadora urbana fora do controle do Estado e atraí-la para o apoio difuso ao governo” (Fausto, 2006, p. 335).

Getúlio Vargas, logo, tratou de utilizar uma política centralizadora, tanto no âmbito político quanto econômico, concentrando a produção do café em suas mãos. Dessa forma, a medida mais conhecida que o Presidente precisou tomar foi a de comprar o café do país, a fim de que fosse reduzida a oferta para equilibrar os preços; assim, a destruição do café se iniciou em 1931 e só se finalizou em 1944.

As elites, não contentes com os rumos que Getúlio Vargas vinha dando à política brasileira, para recuperar o poder político perdido durante a Revolução de 1930, defendiam a realização de eleições e a adoção de uma Constituição.

Destarte, ocorreu, em 1932, a Revolução Constitucionalista em São Paulo. Essa Revolução foi realizada pela Oligarquia Paulista, que estava insatisfeita com o autoritarismo do governo de Getúlio Vargas. Foi um conflito armado que ceifou a vida de quatro jovens, com os sobrenomes: Martins, Miragaia, Dráusio e Camargo. Esse episódio deu origem ao movimento M.M.D.C.

O movimento foi motivado por políticos e intelectuais paulistas, que eram contrários ao governo provisório de Vargas e à centralização do poder na União. A revolução ganhou uma grande adesão popular em São Paulo, com manifestações e mobilizações de diversos setores da sociedade.

No entanto, uma revolução foi sufocada pelas forças federais em outubro de 1932, após três meses de conflitos armados. Apesar da derrota militar, o movimento ganhou importância histórica por ter sido um marco na luta pela democracia e pela autonomia dos estados brasileiros. Além disso, a Revolução Constitucionalista serviu como um estopim para o processo de redemocratização do país, que culminou com a promulgação da Constituição de 1934.

Embora tenha havido uma derrota militar, a Revolução Constitucionalista de 1932 deixou um importante legado para a história do Brasil. O movimento MMDC e a revolução que os sujeitos passaram a liderar inspiraram o país a lutar por uma democracia mais justa e representativa. O 9 de julho foi estabelecido como feriado estadual em São Paulo em homenagem ao Movimento MMDC, e

os jovens estudantes que lideraram a manifestação se tornaram símbolos de coragem e patriotismo para o povo paulista.

Tal revolta durou alguns meses e tinha por objetivo convocar eleições para a formação de uma Assembleia Nacional Constituinte. Os paulistas desejavam a implementação de uma Constituição, pois Getúlio Vargas estava governando sem nenhuma lei.

O governo provisório decidiu constituir o país realizando eleições para a Assembleia Nacional Constituinte em maio de 1933. A campanha eleitoral revelou um impulso na participação popular e na organização partidária. Muitos partidos, das mais diferentes tendências, surgiram nos Estados; alguns com bases reais e outros sem qualquer consistência. Com exceção dos comunistas na ilegalidade e da Ação Integralista, não se chegou a formar partidos nacionais (Fausto, 2006, p. 351).

Do ponto de vista político, podemos afirmar que os paulistas saíram vitoriosos, uma vez que Vargas convocou as eleições para a formação da Assembleia Nacional Constituinte em 1933, elaborando uma nova Constituição. Para José Murilo de Carvalho (1999, n.p.):

À medida que se tornava clara a vitória dos Aliados, intensificava-se a preparação para a democratização e o apelo aos operários. A imagem de Vargas como o “pai dos pobres”, o amigo dos operários, foi sendo sistematicamente construída. O movimento chegou ao auge com a proposta de uma Assembleia Constituinte com Vargas, apoiada até mesmo pelo Partido Comunista do Brasil. Essa guinada, foi a causa imediata do divórcio entre Vargas e as Forças Armadas. Estas, ou melhor a facção que as dominava, já então tomadas pelo anticomunismo e pela pretensão de guiar o Estado, não aceitaram a busca de novo ator político que lhe era política e ideologicamente antagônico.

Em 1934, Getúlio Vargas foi eleito por meio do voto indireto do Presidente da República, ou seja, os eleitores votavam para escolher os Deputados Federais e Senadores, que, por sua vez, escolheram o Presidente da República. Naquela época, a obrigatoriedade presidencial era de quatro anos, e a Constituição de 1934 determinava que o Presidente seria eleito por um colégio eleitoral formado por membros do Congresso Nacional e por representantes das Assembleias Legislativas dos Estados.

No caso específico da eleição de Getúlio Vargas, a escolha foi feita em 20 de julho de 1934, quando o Congresso Nacional elegeu o então Presidente interno, que assumiu o cargo após a deposição do Presidente Washington Luís, em 1930. A votação foi realizada em duas etapas: na primeira, Getúlio Vargas obteve 149 votos, enquanto seu principal adversário, Armando Sales de Oliveira, recebeu 87 votos. Na segunda etapa, Vargas foi eleito com 177 votos, contra 111 de Armando Sales de Oliveira. Logo, a partir da nova Constituição, o Presidente deveria governar até 3 de maio de 1938.

Agora, no Governo Constitucionalista, o Presidente Getúlio Vargas governaria por meio de leis. Após a criação da Constituição de 1934, que apresentou características, como o voto secreto e o voto feminino, a maioria da população, que se caracterizava como analfabeta, ainda não tinha esse direito e continuava excluída da participação política.

A Constituição de 1934 estabeleceu um regime democrático e liberal. Com a separação de poderes e a garantia de direitos individuais, houve um grande avanço na legislação social, especialmente com a criação de leis trabalhistas e previdenciárias que beneficiam os trabalhadores brasileiros. Foi implementado um programa de industrialização, que visava a fortalecer a economia brasileira, adotando uma postura mais aberta em relação aos Estados Unidos e outros países europeus, de maneira a se aproximar do modelo capitalista.

Assim, antes de prosseguir, faz-se necessário retomar dois movimentos que expressaram o processo de radicalização política naquele período, já que havia se estabelecido uma grande polarização ideológica no mundo. Houve o estabelecimento dos regimes totalitários na Europa, como o fascismo, de Benito Mussolini, e o nazismo, de Adolf Hitler, na Alemanha. Além disso, o socialismo estava em ascensão na União Soviética, com Joseph Stalin.

Embora existam semelhanças entre o fascismo e o nazismo, há, também, diferenças. O fascismo não era necessariamente baseado em uma teoria racial, enquanto o nazismo era explicitamente baseado em uma ideologia de superioridade racial alemã. Outrossim, o nazismo é conhecido, especificamente, por sua brutalidade e extermínio de milhões de pessoas, incluindo judeus, ciganos, homossexuais e outras minorias, enquanto o fascismo não abastecia esse nível de violência em larga escala. Para Fausto (2006, p. 353):

A partir do fim da Primeira Guerra Mundial. Os movimentos e ideias totalitários e autoritários começaram a ganhar força na Europa. Em 1922, Mussolini assumiu o poder na Itália; Stalin foi construindo seu poder absoluto na União Soviética; o nazismo se tornou vitorioso na Alemanha, em 1933. A crise mundial concorreu também para o desprestígio da democracia liberal. Esse regime estava associado no plano econômico ao capitalismo. O capitalismo que prometera igualdade de oportunidades e abundância caíra em um buraco negro, do qual parecia incapaz de livrar-se. Em vez de uma vida melhor, trouxe empobrecimento, desemprego e desesperança.

No Brasil, desde 1920, já surgiram algumas organizações fascistas e, logo após a Revolução Constitucionalista, Plínio Salgado e outros intelectuais fundaram a Ação Integralista Brasileira (AIB), que defendia o totalitarismo no Brasil, ou seja, um governo ditatorial, além de ter apoio dos setores conservadores da Igreja Católica. Para Boris Fausto (2006, p. 353):

O integralismo se definiu como uma doutrina nacionalista cujo conteúdo era mais cultural do que econômico. Sem dúvida, combatia o capitalismo financeiro e pretendia estabelecer o controle do Estado sobre a economia. Mas sua ênfase maior se concentrava na tomada de consciência do valor espiritual da nação, assentado em princípios unificadores: “Deus, Pátria e Família” era o lema do movimento.

Uma das principais características do integralismo era o nacionalismo extremo. Os integralistas acreditavam que o Brasil deveria ser o centro de todas as atividades e defendiam o culto à pátria, exaltando suas tradições, símbolos e valores. Eles pregavam a ideia de que o país tinha uma missão especial a cumprir e que deveria se destacar no cenário mundial.

Do outro lado, um grupo político que se formou era chamado de Aliança Nacional Libertadora (ANL), liderado por Luís Carlos Prestes. Dentre os objetivos da ANL, encontram-se o não pagamento da dívida externa brasileira, a reforma agrária e a imprensa livre, que defendia as liberdades democráticas e a instalação de um governo popular no Brasil.

Esses dois grupos, embora antagônicos, apresentavam pontos em comum, como a criação de partido único e a crítica ao Estado Liberal. Inclusive, alguns participantes chegaram a transitar entre os dois grupos. Porém, os integralistas se baseiam em temas conservadores, e os comunistas propunham ideais revolucionários.

Getúlio Vargas, logo, tratou de colocar a Aliança Nacional Libertadora na ilegalidade. Por isso, o grupo teve uma tentativa frustrada de golpe, que ficou conhecida como Intentona Comunista. Essa manifestação mal organizada acabou fracassando, e Prestes foi preso.

Dessa forma, difundiu-se a ideia de que os comunistas almejavam tomar o poder por meio de um plano. Getúlio Vargas transmitiu nas rádios que havia o planejamento de implantar o socialismo, no Brasil, e quem assinava esse plano era chamado de Cohen. Era tudo uma farsa inventada pelos militares integralistas; foi um pretexto utilizado por Vargas, em 1937, para tomar o poder.

O fato é que de obra de ficção o documento foi transformado em realidade, passando das mãos dos integralistas à cúpula do Exército. A 30 de setembro, era transmitido pela “Hora do Brasil” e publicado em parte dos jornais. Os efeitos da divulgação do Plano Cohen foram imediatos. Por maioria de votos, o Congresso aprovou às pressas o estado de guerra e a suspensão das garantias constitucionais por noventa dias (Fausto, 2006, p. 364).

Em 10 de novembro de 1937, inicia-se a última fase da Era Vargas, chamada de Estado Novo; o Presidente se tornou um ditador e, com isso, foi promulgada uma nova Constituição, redigida por Francisco Campos, e que tinha características autoritárias. Além disso, o período foi marcado por fortes repressões e censura entre os meios de comunicação.

O Estado Novo perseguiu, prendeu, torturou, forçou ao exílio intelectuais e políticos, sobretudo de esquerda e alguns liberais. Mas não adotou uma atitude de perseguições indiscriminadas. Seus dirigentes perceberam a importância de atrair setores letrados a seu serviço: católicos, integralistas, autoritários, esquerdistas disfarçados ocuparam cargos e aceitaram as vantagens que o regime oferecia (Fausto, 2006, p. 376).

O Congresso Nacional foi fechado, e o Presidente passou a governar por meio de Decretos-Leis, sendo, até aquele momento, a maior concentração de poderes. Os Estados passaram a ser governados por interventores que seriam desde parentes de Getúlio até militares.

No que se refere à política internacional, o governo vai percorrer um caminho, a fim de obter vantagens para o Brasil, ora atendendo aos países totalitários, como Itália e Alemanha, ora atendendo aos Estados Unidos. Desse

modo, o Brasil esperava um apoio no processo de industrialização, sobretudo para as indústrias de base, de forma a participar no contexto histórico da Segunda Guerra Mundial. Em troca, o Brasil participa da Segunda Guerra apoiando os Estados Unidos.

É significativo observar que o crescente interesse do governo Vargas em promover a industrialização do país, a partir de 1937, refletiu-se no campo educacional. Embora o ministro Capanema tenha promovido uma reforma do ensino secundário, sua maior preocupação se concentrou em organizar o ensino industrial. Um decreto-lei de janeiro de 1942 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, com o objetivo de preparar mão de obra fabril qualificada. Pouco antes surgira o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), destinado ao ensino profissional do menor operário. Subordinado ao ministério da Educação. O Senai ficou sob direção da Confederação Nacional da Indústria (Fausto, 2006, p. 367).

No final da década de 1940, o Brasil se deparava com a necessidade de fortalecer sua capacidade industrial. O governo brasileiro tinha como objetivo promover a industrialização e acolher o desenvolvimento econômico do país. Nesse sentido, a construção de uma siderúrgica estatal se tornou uma prioridade estratégica. Para conseguir apoio, os Estados Unidos emprestaram dinheiro ao Brasil para a construção da Companhia Siderúrgica Nacional, que fazia parte de uma estratégia norte-americana. De acordo com Aquino (1995, p. 83):

Os Estados Unidos concederam um empréstimo de US\$ 25 milhões para a construção da Companhia Siderúrgica Nacional e ficou famoso o passeio de Jeep, ocorrido em 1943, entre Getúlio Vargas e Franklin Delano Roosevelt, em Natal. Os registros mostram dois presidentes risonhos que pareciam amigos fraternais. Tudo parte de uma estratégia norte-americana de defesa do hemisfério ocidental.

A participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial foi marcada pelo envio de tropas para lutar na Europa e na África, além da atuação da Marinha na proteção do Atlântico Sul contra os submarinos alemães. Em agosto de 1942, o Brasil declarou guerra aos países Alemanha, Itália e Japão, em resposta aos ataques de submarinos alemães contra navios brasileiros. O país enviou homens para lutar na Itália, sob o comando do general Mascarenhas de Moraes, que participou de batalhas importantes, como a de Monte Castello e de Monte Belvedere.

Essa participação breve do Brasil na Segunda Guerra Mundial em oposição a regimes ditatoriais ocasionou uma crise interna no país. O governo brasileiro se mantinha em uma contradição quando se colocava contra ditaduras, mas se vivia uma dentro do país. Por isso, as manifestações exigindo a redemocratização do Estado não tardaram a aparecer em solo brasileiro.

Diante disso, a política econômica do Estado Novo ficou conhecida como “nacional-desenvolvimentista”, com o objetivo de desenvolver as bases da industrialização brasileira por meio da intervenção estatal e do investimento estrangeiro. Além disso, foram estabelecidas políticas de valorização do trabalho e de proteção social, com a criação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e a implementação de medidas de assistência social.

Podemos sintetizar o Estado Novo sob o aspecto socioeconômico, dizendo que representou uma aliança da burocracia civil e militar e da burguesia industrial, cujo objetivo comum imediato era o de promover a industrialização do país sem grandes abalos sociais. A burocracia civil defendia o programa de industrialização por considerar que era o caminho para a verdadeira independência do país; os militares porque acreditavam que a instalação de uma indústria de base fortaleceria a economia – um componente importante de segurança nacional; os industriais porque acabaram se convencendo de que o incentivo à industrialização dependia de uma ativa intervenção do Estado (Fausto, 2006, p. 367).

O projeto nacional-desenvolvimentista passou a ser forjado, o que acentuou a opção pela indústria como instrumento de desenvolvimento e autonomia nacional. Nesse contexto histórico, verifica-se a hegemonia dos setores identificados com concepções nacionalistas a partir do entendimento da necessidade de o Estado atuar como propulsor do desenvolvimento econômico.

É importante ressaltar que a política nacional-desenvolvimentista do Estado Novo também apresentou características autoritárias e centralizadoras. Durante esse período, o regime político era caracterizado pela concentração de poder nas mãos do Presidente Getúlio Vargas, que governou por meio de Decretos-Leis e não permitia a participação efetiva da sociedade civil na tomada de decisões políticas.

Concernente ao exposto, aliás, fora implantado o modo de substituição das importações em dois momentos distintos: o primeiro, de cunho nacionalista,

sustentava o controle estatal sobre a exploração dos recursos brasileiros e investiria na infraestrutura financeira de bens de capital.

Nesse ínterim, vários setores começaram a reivindicar a democracia interna do país. Dentre esses grupos, destacam-se a União Nacional do Estudantes (UNE), os jornais e a televisão, que começam a pressionar para ocorrer o processo de redemocratização, iniciando o declínio do Estado Novo.

Por esse motivo, Vargas convocará as eleições de 1945; certo de que deveria permanecer no poder, o Presidente criou dois partidos políticos importantes: o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), para que garantisse o apoio da classe trabalhadora, ficando conhecido como “pai dos pobres”, e o Partido Social Democrático (PSD), destinado aos setores empresariais. Com isso, Vargas ganharia o apoio tanto dos trabalhadores quanto da elite brasileira.

Uma alternativa utilizada pelo Presidente foi tirar o Partido Comunista Brasileiro (PCB) da ilegalidade e o surgimento do movimento queremista. Além disso, ele propõe uma “Lei Antitruste”, que desagradava os interesses capitalistas dos Estados Unidos. Temendo um novo golpe, o Presidente é afastado do poder pelos militares, em 1945.

Dessa forma, como não havia Vice-Presidente e o Congresso estava fechado, quem assumiu a Presidência foi o Presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), José Linhares, até que as novas eleições acontecessem.

As eleições de 1945 despertaram um grande interesse na população. Depois de anos de ditadura, a Justiça Eleitoral ainda não ajustara o processo de recepção e contagem de voto. Pacientemente, os brasileiros formaram longas filas para votar. Nas últimas eleições diretas à presidência da República, em março de 1930, tinham votado 1,9 milhões de eleitores, representando 5,7% da população total; em dezembro de 1945 votaram 6,2 milhões, representando 13,4% da população (Fausto, 2006, p. 398).

Nesse contexto, o ano de 1945 foi marcado pelo andamento da confrontação entre o Governo de Vargas e as forças de oposição. A imprensa, já sem o controle rígido presente ao longo do Estado Novo, acirrava a oposição apresentando denúncias contra as manobras contínuas de Vargas. De tal modo, as forças de oposição à ditadura estadonovista foram reforçadas com segmentos das classes dominantes e dos grupos dirigentes que, antes, apoiaram e participaram, ativamente, da ditadura varguista.

Ademais, as pressões externas contribuem para o enfraquecimento de Vargas. O governo dos Estados Unidos, liderança do bloco ocidental e capitalista, não aceitava as políticas nacionalistas presentes no Brasil.

## **2.2 A democracia liberal burguesa e o fim do pacto populista: 1946-1964**

A ideia de redemocratização presente no período pós-ditadura do Estado Novo, certamente, não é a mais adequada para caracterizar o momento Pós-Constituição de 1946. Nesses termos, após o final do Estado Novo, há de se pontuar que uma democratização se efetiva na extensão do direito de voto aos analfabetos, o direito de manifestação e organização dos trabalhadores em todas as suas correntes políticas etc. Recorde-se que o Partido Comunista foi cassado em 1947; a legislação sindical permaneceu a mesma do Estado Novo; e a participação eleitoral foi vedada ao analfabeto.

Em uma visão panorâmica no período, é possível identificar o tortuoso e conflitante caminho trilhado pela burguesia industrial no Brasil. Muito dependente dos favores do Estado e sem uma perspectiva clara de suas tarefas históricas, a maioria de seus elementos parecia mais preocupado com os interesses imediatos. Além da burguesia, os segmentos vinculados aos latifúndios buscavam a desvalorização cambial como forma de tornar mais atrativas suas exportações, causando prejuízo à maioria da massa trabalhadora.

Tais contradições, típicas de uma economia periférica e dependente, atravessaram o período em questão. As tentativas de conciliação de classe não obtiveram o êxito desejado. Nem mesmo o retorno de Vargas (1951-1954) foi suficiente para barrar a luta de classes.

A consolidação de um modelo de desenvolvimento associado e dependente do capital estrangeiro pode ser identificada nos anos de Juscelino Kubitschek (1956-1961). Com a abertura ao capital estrangeiro e o crescimento das ações do Estado para a sua penetração, houve a ampliação da burocracia estatal e a ideia de planejamento como expressão da “neutralidade” técnica e administrativa.

Nesse contexto, a abertura ao capital internacional foi apresentada pelos órgãos oficiais como instrumento do desenvolvimento econômico e social, além da geração de empregos. Tratava-se de uma mística desenvolvimentista que

contribuiu para um sentimento de euforia, de modo a se traduzir no crescimento econômico.

Foi durante o Governo de Juscelino Kubitschek, por meio do Plano de Metas da Presidência da República, que a educação, mais uma vez, é entendida como um meio de desenvolvimento social por intermédio da preparação dos indivíduos para uma sociedade urbana e industrializada.

A meta de número 30 era referente à educação e se associava ao projeto econômico que pretendia difundir. No ensino primário, o objetivo era de que se aprendesse a ler, escrever e contar, ou seja, requisitos básicos para o convívio em sociedade e manutenção da produção. No ensino secundário, os objetivos passaram a ser na formação de estudante pronto para o mercado de trabalho, a partir do ensino profissionalizante. Dessa forma, o projeto de JK articulava o sistema educacional com o que se pretendia, que era a modernização do país.

Imputando à educação formal a função de preparar a população dos centros urbanos em processos de crescimento para desempenhar as novas atividades necessárias ao desenvolvimento da indústria e dos setores de serviços, formando as duas pontas requeridas pelo desenvolvimento econômico: formar mão-de-obra qualificada e quadros técnicos competentes para gerir a economia do país de forma racional e orientar as decisões políticas nacionais com bases em critérios científicos (Xavier, 1999, p. 82).

Porém, tal crescimento não favoreceu a todos e contribuiu para o processo de desnacionalização da economia. Poderia ter sido diferente? Como promover o desenvolvimento de um país periférico sem romper com as amarras dos interesses imperialistas?

O novo padrão de acumulação capitalista, alicerçado na penetração de capitais estrangeiros (entrada das multinacionais), acenava para uma espécie de autonomia e prosperidade que não foi usufruída por todos – e sequer livrou o Brasil dos interesses do capital estrangeiro. O início dos anos de 1960 demonstrou a fragilidade do crescimento econômico, que nos remeteu a uma crescente inflação e a um maior distanciamento entre ricos e pobres.

As eleições de 1960 marcaram o início da maior instabilidade política já vivenciada no Brasil. Os vencedores da eleição para Presidente e Vice-

Presidente foram, respectivamente, Jânio Quadros, apoiado pela UDN, e João Goulart, que foi introduzido na política por Getúlio Vargas.

Entretanto, após Jânio assumir a presidência, suas atitudes desagradaram tanto a esquerda quanto os conservadores; sua maior preocupação foi em proibir rinhas de galo, o uso de biquíni, dentre outras medidas que nada ajudariam a resolver os problemas políticos brasileiros.

No momento em que Jânio assumiu a presidência, demarcavam-se dois grandes problemas a serem enfrentados. O país estava em sérias dificuldades financeiras e a falta de uma base parlamentar. No governo de JK, registravam-se grandes avanços econômicos, mas Jânio assumiu um cargo com as contas públicas vencendo a curto prazo.

Em seu curto período de governo, Jânio buscou promover uma política externa independente para enfrentar os problemas ocasionados no governo JK:

O novo presidente optou por um pacote ortodoxo de estabilização, envolvendo forte desvalorização cambial, contenção de gastos públicos e da expansão monetária. Os subsídios para a importação de trigo e petróleo foram reduzidos, o que provocou uma elevação de 100% no preço do pão e dos combustíveis (Fausto, 2006, p. 440).

Apesar disso, o Presidente não contava com nenhuma base de apoio. Em 25 de agosto de 1961, Jânio proferiu um comunicado ao Congresso Nacional a respeito de sua renúncia, com uma tentativa frustrada de golpe, acreditando que teria seu retorno aclamado pelo povo, ao voltar à Presidência com seus poderes ampliados, o que não aconteceu. Leia-se, a seguir, um trecho da carta de renúncia de Jânio Quadros, da qual ele culpa “forças terríveis” pelo ato.

Nesta data e por este instrumento, deixando com o ministro da Justiça as razões do meu ato, renuncio ao mandato de Presidente da República. Fui vencido pela reação e, assim, deixo o governo. Nestes seis meses, cumpri o meu dever, tenho o cumprido dia e noite, trabalhando infatigavelmente, sem prevenções, nem rancores. [...] Desejei um Brasil para os brasileiros, afrontando, nesse sonho, a corrupção, a mentira e a covardia, que subordinam os interesses gerais aos apetites e às ambições de grupos ou indivíduos, inclusive do exterior. Sinto-me, porém, esmagado. Forças terríveis levantam-se contra mim e me intrigam ou informam, até com a desculpa da colaboração (Diário Carioca, 1961, p. 2).

Como determinado pela Constituição de 1946, com a renúncia do presidente, quem deveria assumir o cargo seria, então, o Vice-Presidente, João Goulart. Porém, antes de comentarmos sobre sua turbulenta posse, vale ressaltar alguns acontecimentos que contribuem para compreender os fatos ocorridos no governo de Goulart.

Podemos considerar, então, que, nesse momento da renúncia de Jânio Quadros, o golpe de 1964 começou a ser gestado. O medo do comunismo assolava o país, e João Goulart se encontrava em uma missão diplomática na China comunista; no Brasil, os ministros militares (Odylio Denys, Silvio Heck e Grum Moss) se manifestaram contra a posse de João Goulart (1961-1964), considerado por muitos um conivente com as esquerdas.

Enquanto Goulart voltava de viagem, no Brasil, eclodiu o Movimento da Legalidade, comandado por Leonel Brizola, a favor de Goulart. O país se mobilizou pela posse de um Presidente assegurado pela Constituição. No Rio Grande do Sul, Goulart recebeu forte apoio dos clubes dos times do Grêmio e do Internacional.

O país passava por uma crise política; os ministros e os militares não aceitavam a presidência de Jango; e um golpe militar poderia eclodir a qualquer momento, se não houvesse uma saída pacífica. Assim, a saída encontrada foi a implementação de um regime parlamentarista, ou seja, Jango era o Presidente, mas quem governaria seria o Primeiro-Ministro.

No dia 7 de setembro de 1961, João Goulart tomou posse em uma cerimônia solene no Congresso Nacional. Enfatizou a importância de deixar de lado ressentimentos pessoais e focar na solução dos problemas que o país vinha enfrentando.

Dias após sua posse, Goulart já manifestava o desejo de realizar um plebiscito para a volta do regime presidencialista, o que aconteceu, porém, após alguns anos. O Jornal do Brasil publicou a seguinte matéria: “O sr. João Goulart manifestou o desejo de que se realize, o mais breve possível, um plebiscito para que o povo responda se aprova o parlamentarismo ou prefere voltar ao presidencialismo [...]” (Jornal do Brasil, 1961, p. 7).

Ocorreu que, além de Jango ter de lidar com a crise do parlamentarismo, ainda teve de enfrentar outra questão importante: as lutas no campo tomaram uma grande proporção. Destarte, a Reforma Agrária é um tema central para

compreender o governo de Goulart e os acontecimentos que levaram ao golpe de 1964.

Para um efetivo detalhamento do contexto das lutas travadas no período, é importante pontuar que, à medida que as lutas populares ganharam espaço no interior da sociedade, antes mesmo da posse de Joao Goulart, diferentes frações de classes da burguesia se mobilizaram com vistas ao enfrentamento das demandas dos trabalhadores. Nasceu, então, em 1959, o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), a primeira instituição empresarial com a finalidade explícita de combater o comunismo.

Outra organização empresarial, com uma maior duração e amplitude social e no âmbito educacional, foi o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES). Salieta-se que foi fundado em 29 de novembro de 1961 por empresários de São Paulo e Rio de Janeiro, em articulação com oficiais da Escola Superior de Guerra (ESG) e empresários vinculados ao capital estrangeiro estabelecidos no Brasil.

IPES e IBAD, ao longo do mandato de Goulart, com grande apoio de corporações americanas e de empresários do país, utilizaram-se de diferentes estratégias para a desestabilização do governo. De forma geral, o objetivo dessas organizações era o de disseminar os valores de interesse da burguesia associada ao capital estrangeiro.

Em suas ações ideológica, social e político-militar, o IPES desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes em articulação com órgãos de imprensa entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria,, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares. Entre as entidades com a s quais o IPES se articulou se destacou o IBAD, formando um verdadeiro “complexo IPES/IBAD” [...] na esfera ideológico-social, cujo paralelo na esfera político-militar foi o “complexo IPES/IBAD/ESG.

Para cumprir seu papel de coordenar a oposição política a oposição política ao Governo Goulart, o IPES contava com financiamento de grandes empresas nacionais e multinacionais. E para realizar suas atividades foi estruturado em setores de trabalho, sendo um deles o educacional (Saviani, 2008, p. 342-343).

Dessa maneira, a burguesia nacional e transnacional, que progressivamente acumulou capital e poder econômico ao longo das décadas anteriores ao golpe de 1964, articulou-se com vistas ao enfrentamento das demandas populares. Essa elite orgânica encontrou nas Forças Armadas, preparadas, anteriormente, por meio da difusão do discurso anticomunista e pela Doutrina de Segurança Nacional, o apoio para a operacionalização da ditadura e da concretização do seu programa modernizante-conservador.

Acrescenta-se que IPES e IBAD recebiam contribuições para sustentar candidaturas de políticos que fossem contra todas as ações do Presidente. Porém, de acordo com René Dreifuss, os referidos institutos não conseguiram

[...] impedir a eleição de algumas figuras muito influentes do bloco nacional-reformista. Ademais, o complexo IPES/IBAD não logrou êxito em impedir que a integração das várias forças da esquerda trabalhista dentro do movimento estudantil, da classe camponesa, das classes trabalhadoras industriais e de políticos nacional-reformistas chegasse a uma Frente de Mobilização Popular, cujas incipientes atividades foram abruptamente interrompidas pelo golpe de 31 de março de 1964 (Dreifuss, 1981, p. 338).

Como afirmamos anteriormente, as reformas de base propostas por Jango têm grande relevância para os desdobramentos do golpe; contudo, desde o fim dos anos de 1950, Jango discutia um conjunto de reformas econômicas para o país. Além das reformas em amplos setores, como: agrária, tributária, universitária, bancária etc., Jango iria propor o voto aos analfabetos e a legalização do Partido Comunista Brasileiro.

Dentre o conjunto de reformas estabelecidas, a Reforma Agrária foi a mais comentada. Na verdade, a estrutura fundiária brasileira estava muito atrasada, uma vez que não se conheciam os novos modos de produção, como o uso de colheitadeiras. De maneira geral, seria uma mudança constitucional que permitiria a desapropriação de terras com pagamento a longo prazo, na forma de títulos da dívida agrária, o que causava revolta nos setores mais conservadores.

A reforma da estrutura agrária brasileira, atrasada de mais de um século, é uma exigência dos tempos. O desenvolvimento deve subentendê-la. A industrialização deve pressupô-la. Seja qual for o processo de soerguimento econômico de uma nação

[...] o problema central é o homem. Não é possível recuperar o homem do campo no Brasil, isto é, 65% de sua população, sem lhe dar o instrumento por excelência, que é a propriedade da terra. [...]. A reforma agrária é um instrumento eficaz de democratização e promoção social de que lançam mão hoje os Governos dos mais diversos matizes, com maior ou menor sucesso, mas todos obedientes à necessidade de ascensão das massas camponesas, que é uma das constantes de nossa época. A democracia não se exerce no vácuo. O exercício do voto exige certas condições mínimas, aquelas que se caracterizam como dever consciente e não como gesto de autômato. A miséria, a doença, a subnutrição são outras tantas formas de dependência, incompatíveis com o regime democrático (Camargo, 1983, p. 173).

Chegara a hora em que Jango precisava governar (como Presidente). Para isso, ele precisaria conseguir a maioria parlamentar, ampliando sua base política. Além disso, um plebiscito deveria acontecer. Para tanto, houve uma campanha que tomou as ruas a favor de Goulart; inclusive, até a imprensa apoiou a volta do presidencialismo.

A vitória de Goulart no plebiscito vinha com a responsabilidade de reiniciar seu mandato. Agora, Jango tinha prestígio, porém é válido lembrar que outros políticos também tinham interesse com a volta do presidencialismo, visto que as próximas eleições aconteceriam em 1965.

O tempo ia passando, e a crise econômica não havia mudado. O país contava com uma inflação alta, o preço das mercadorias assustava a população, chegando a um déficit na balança de 360 milhões de dólares. Logo, Goulart tratou de anunciar seu plano de governo intitulado “Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social”.

O Plano Trienal foi elaborado pelo Ministro do Planejamento, Celso Furtado, e apresentava dois grandes objetivos: conquistar apoio de uma parte da sociedade conservadora e ganhar o apoio internacional, a fim de renegociar a dívida externa. Entretanto, sofreu forte resistência por parte dos setores mais conservadores da sociedade brasileira, que viam as propostas como uma ameaça ao sistema econômico vigente. Além disso, a implementação do plano coincidiu com um período de grande agitação política no país, com diversas manifestações populares e greves.

Primeiramente, os trabalhadores e empresários avaliariam quais seriam os custos do plano e benefícios. A propósito, todos já sabiam que ocorreriam

perdas a curto prazo; todavia, a médio prazo, o crescimento econômico começaria a subir. Naquele momento, o país não suportava o aumento de salários acima da inflação.

O plano de governo de Goulart não durou muito tempo; apenas 4 meses foram suficientes para se mostrar ineficaz. Dizem que Goulart não demonstrou comprometimento e que ele poderia ter levado o plano mais adiante – como consequência, perdeu a confiança dos empresários que apoiavam o combate à inflação.

O plano não foi completamente implementado, sendo interrompido, em 1964, pelo golpe militar que derrubou o Presidente João Goulart e instaurou uma ditadura militar no Brasil. No entanto, algumas das medidas propostas pelo Plano Trienal foram posteriormente adotadas pelo governo militar, como a criação de empresas estatais e a reforma monetária.

Dessa forma, Goulart precisava correr contra o tempo para conseguir a aprovação da Reforma Agrária, pois isso lhe traria prestígio entre os trabalhadores da zona rural. Outrossim, nesse mesmo mês, Goulart havia conseguido que fosse aprovado no Congresso o Estatuto do Trabalhador Rural, do qual se destacavam os mesmos direitos concernentes aos trabalhadores urbanos, como: carteira de trabalho, férias, salário-mínimo etc.

Em setembro de 1963, Goulart já não tinha mais como se recuperar, com o Plano Trienal abandonado e a Reforma Agrária sem conseguir chegar a um acordo entre os políticos, mesmo tendo grande aprovação entre a sociedade brasileira. Partidos, como o PTB, não desistiram de fazer uma reforma fundiária no país. O resultado disso foi que Jango começou a sofrer ataques, tanto de direita quanto de esquerda, a considerar que ele já havia perdido o controle de seu governo.

Para complicar a situação do Presidente, registravam-se dois problemas graves que Goulart precisava enfrentar. Trata-se de um momento crucial para entendermos o enfraquecimento de seu governo. Ocorreram dois episódios no âmbito político, que ficaram conhecidos como a rebelião dos sargentos e o pedido de estado de sítio ao Congresso Nacional.

Em decorrência dos fatos que Goulart vinha passando, seu governo foi perdendo as bases de sustentação. Após a tentativa frustrada de seu pedido de

sítio, Goulart enfraqueceu politicamente, ficando isolado e sendo duramente atacado pela imprensa.

A Greve dos 700 mil, ocorrida no segundo semestre de 1963, contribuiu para o desgaste do governo, que não conseguiu realizar nenhuma das propostas para estabilizar a economia e controlar a inflação, tornando-se uma grande paralisação geral que ocorreu no Brasil em 1963. O movimento envolveu cerca de 700 mil trabalhadores, de diversas categorias, que reivindicavam melhores condições de trabalho e aumentos salariais.

A greve foi organizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores (CNT), que era ligada ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), e contou com a adesão de trabalhadores de várias regiões do país, incluindo São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Além das reivindicações trabalhistas, a greve teve um caráter político, uma vez que muitos dos manifestantes eram contrários ao governo de Goulart e defendiam reformas sociais e políticas mais amplas. A greve durou cerca de um mês e foi reprimida com violência pelo governo, que utilizou o exército para controlar a situação. Várias lideranças sindicais foram presas e muitos trabalhadores perderam seus empregos como resultado da mobilização.

A Greve dos 700 mil foi um dos eventos mais prolongados do período conhecido como “República Sindicalista”, que marcou uma intensa mobilização dos trabalhadores e sindicatos no Brasil durante as décadas de 1950 e 1960.

O mês de março de 1964, para o governo de Goulart, constituiu um momento crucial. O evento, conhecido como “O Comício da Central”, já vinha sendo planejado desde janeiro e com muita repercussão na imprensa. O comício foi convocado para pressionar o governo a adotar medidas populares, como a Reforma Agrária e a nacionalização das refinarias de petróleo.

Para a esquerda, esse evento marcaria a vitória de uma estratégia, ou seja, a formação de um governo formado, exclusivamente, pela esquerda, e liderado pelos integrantes da Frente de Mobilização Popular e do Partido Comunista Brasileiro. Para os conservadores de direita, por sua vez, essa atitude seria intolerável, bem como uma atitude decisiva para os grupos se fortalecerem contra Goulart.

A data do evento ia se aproximando e, com isso, os grupos de direita não tinham mais dúvidas de que seria necessário depor Goulart. Houve, inclusive,

um evento intitulado “Mulheres pela Liberdade”; tratava-se de uma estratégia utilizada, já que a mulher defendendo sua casa, em apoio à família e ao aumento do custo de vida, era uma imagem representativa.

O jornal ‘Correio da Manhã’ noticiou, no dia 6 de março, o seguinte: “O comício do próximo dia 13 na Guanabara seria o primeiro do mundo ocidental organizado por comunistas e cujo orador oficial seria o presidente da República” (Correio da Manhã, 1964, p. 3).

Chegado o tão esperado dia do comício, por volta das 14h, já se concentravam cerca de 5 mil pessoas nas imediações da Central do Brasil. Entretanto, havia um agravante: todos estavam muito preocupados com a segurança do Presidente, pois não era possível contar com as forças da polícia.

O comício se iniciou às 18h e contou com vários oradores, dentre eles, Leonel Brizola, que discursou para a Frente da Mobilização Popular. Logo após, o Presidente iniciou seu discurso, atacando a Constituição, uma vez que suas reformas dependiam da mudança do documento. Apresenta-se, na sequência, um trecho do discurso do Presidente João Goulart.

Não receio ser chamado de subversivo pelo fato de proclamar, e tenho proclamado e continuarei proclamando em todos os recantos da Pátria – a necessidade da revisão da Constituição, que não atende mais aos anseios do desenvolvimento desta Nação. Essa Constituição é antiquada, porque legaliza uma estrutura já superada, injusta e desumana; o povo quer que se amplie a democracia e que se ponha fim aos privilégios de uma minoria; [...] (Jornal do Brasil, 1964, p. 4).

Dessa maneira, o comício foi encerrado. Tudo parecia normal. Aquele seria o início do novo governo de Goulart. No dia seguinte, além de sair para passear com a família, Goulart determinou que fossem desapropriadas duas de suas fazendas, a fim de iniciar a Reforma Agrária; assim, ele estaria dando o exemplo.

Entretanto, os grupos conservadores já estavam se alinhando para tomar uma atitude contra Goulart. Os grupos católicos conservadores criaram o movimento intitulado “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, que durou 55 minutos e contava com gritos de “Tá chegando a hora de Jango ir embora”, “Comuna não tem vez”, além de outras frases escritas em faixas.

Ademais, houve um manifesto, o qual foi lido durante a Marcha, com mensagens anticomunistas e religiosas disfarçadas de lemas em defesa da Constituição. O jornal 'O Globo' publicou o manifesto em seu editorial, de modo a confirmar as nossas discussões.

Hoje, na praça pública, no Dia da Família, esta multidão imensa veio espontaneamente, responder ao chamado das mulheres brasileiras e afirmar que a consciência cívica do Brasil está despertada [...] porque é bom que os inimigos da pátria saibam que defenderemos intransigentemente o regime democrático, a nossa Constituição, o nosso Congresso e as nossas liberdades. É indispensável, ainda, que saibam que o povo está cansado das mentiras e das promessas de reformas demagógicas. Reformas, sim, nós as faremos, a começar pela reforma da nossa atitude. De hoje em diante, os comunistas e seus aliados encontrarão o povo de pé. [...]. Com Deus, pela liberdade, marchemos pela salvação da Pátria! (O Globo, 1964, p. 10).

É nesse clima de manifestações contra Goulart que termina o mês de março. Nas primeiras horas do dia 31 de março, o Presidente confirma a informação de que havia um golpe a caminho comandado pelo general, Olímpio Mourão Filho, na chamada Operação Popeye. O objetivo principal da operação era provocar chuvas intensas sobre as áreas de atuação das tropas do exército brasileiro, que estavam empenhadas na luta contra as forças do governo João Goulart.

O jornal 'Correio da Manhã' expressava o descontentamento da população em seu editorial conhecido como "Basta!": "Se o Sr. João Goulart não tem a capacidade para exercer a Presidência da República e resolver os problemas da Nação dentro da legalidade constitucional, não lhe resta outra saída senão a de entregar o governo ao seu legítimo sucessor" (Correio da Manhã, 1964, p. 1).

No dia 1º de abril de 1964, foi cravada a época mais sombria da história do Brasil, da qual desorganizou a economia e fez da tortura exemplos de práticas comuns da política. Quando um golpe se efetiva, não é possível saber o rumo que ele tomará, pois foge totalmente do controle.

[...] 1964 significou um golpe contra a incipiente democracia brasileira; um movimento contra as reformas sociais e políticas; uma ação repressiva contra a politização das organizações e dos trabalhadores (no campo e nas cidades); um estancamento

do amplo e rico debate ideológico e cultural que estava em curso no país (Toledo, 2004, p. 15).

Ao amanhecer, o Presidente João Goulart já estava sitiado. Em Porto Alegre, Leonel Brizola já o aguardava para iniciar a resistência ao golpe, pois ambos acreditavam que, no Rio de Janeiro, ele poderia correr risco de vida. Porém, Jango estava convencido de que era melhor recuar para não haver uma guerra civil. Estava certo de que, se Jango fosse adiante, navios de guerra dos Estados Unidos entrariam no país.

O Presidente renunciou ao cargo. Foi rapidamente ao Palácio do Planalto pegar alguns documentos e deu ordens para que sua família fosse retirada do país. Jango ficou até o dia 4 de abril em sua fazenda, em São Borja; de lá, partiu para Montevideú, no Uruguai.

Até os dias atuais, muito se discute sobre o motivo que fez Goulart não lutar contra o golpe. A verdade é que nunca saberemos o que teria acontecido, mas Goulart demonstrou a consciência de que não tinha apoio dos poderes Legislativo e Judiciário; poderia, no entanto, ter o apoio do povo. Isso posto, é evidente que os oficiais golpistas das Forças Armadas não agiram sozinhos, visto que obtiveram pleno apoio de diferentes segmentos empresariais do país, além da imprensa e de amplos setores do clero católico.

Consolidado o golpe, as ações do Estado, nesse período, expressaram o projeto de educação e de sociedade propriamente dos interesses burgueses. O cerceamento das liberdades, as perseguições promovidas pelo regime e a ditadura eram plenamente compatíveis com o projeto de intensificação da exploração da força de trabalho. Nesse âmbito, coube à educação um papel estratégico na defesa do capital.

Sob a perspectiva da Doutrina da Segurança Nacional (DSN), a ideia de segurança interna se alicerçava em uma adequação da organização do governo, de tal forma que o planejamento se constituía em uma preocupação de primeira ordem para o desenvolvimento econômico nacional. Nesse sentido, os governos militares buscaram, na educação, um dos espaços estratégicos para a legitimação da ordem. A expansão da rede escolar no período atendia a dois objetivos: manter o controle político-ideológico nas universidades e, conseqüentemente, na escola, e formar mão de obra qualificada para que o país pudesse crescer (Gomes; Nascimento, 2021, p. 10).

As ações do Estado no âmbito da educação, nesse sentido, objetivavam o atendimento às demandas do mercado para a dinamização das forças produtivas, a fim de colaborar com a acumulação de capital industrial. À medida que as relações capitalistas eram aprofundadas, o papel social atribuído à educação seguia a trilha dos interesses burgueses.

As reformas e os ajustes, como veremos a seguir, devem ser compreendidos em perfeita sincronia com as proposições das agências internacionais e com os interesses burgueses. Assim, a hegemonia burguesa não se restringiu a tomar o poder, mas procurou promover sua sociabilidade nas diferentes esferas da sociedade.

A relação entre a educação e o golpe militar no Brasil foi marcada por uma tensão constante entre os objetivos do regime de controlar e moldar a educação de acordo com seus interesses e a resistência de setores da sociedade civil que lutaram pela liberdade de pensamento e expressão. Os efeitos desse período ainda são sentidos na educação brasileira até o presente, tanto em termos de desigualdades educacionais quanto de restrição à liberdade acadêmica e à produção intelectual crítica.

### 3. CATOLICISMO E EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: A REGENERAÇÃO DA SOCIEDADE

A forças que decretaram o golpe de Estado de 1964, que derrubou o Presidente João Goulart, enxergaram a educação como um espaço estratégico para a defesa da ordem, sendo um marco na história política do Brasil, ao trazer mudanças significativas em diversas esferas da sociedade. Uma dessas mudanças se deu no campo da educação, que passou a ser vista como um espaço estratégico de disseminação de valores.

Com a chegada do regime militar ao poder, a educação passou a ser vista como um campo de batalha ideológico. O governo militar estabeleceu uma série de políticas educacionais que visavam a moldar a educação brasileira de acordo com seus interesses e valores. Uma dessas políticas foi a reforma do Ensino Superior, que centralizou o poder nas mãos do governo e reprimiu a liberdade acadêmica.

Destruindo as organizações políticas e reprimindo os movimentos sociais de esquerda e progressistas, o golpe foi saudado pelas classes dominantes e seus ideólogos, civis e militares, como uma autêntica *Revolução*. Aliviadas por não terem de se envolver militarmente no país, as autoridades norte-americanas congratulavam-se com os militares e políticos brasileiros, pela “solução” encontrada para superar a “crise política” no país (Toledo, 2004, p. 14, grifo do autor).

Porém, a repressão não foi o único artifício da ditadura para manter a ordem – nem poderia sê-lo. Era necessário conquistar as futuras gerações para os valores burgueses. Nesse sentido, são evidentes as aproximações dos setores conservadores do catolicismo com os próceres da ditadura. Para além do ensino religioso, verifica-se a participação do clero na formulação de programas de componentes curriculares, como a Educação Moral e Cívica. Assim, a regeneração passava pela eliminação das lutas de classes em nome de um bem maior: a harmonia social.

A inclusão da disciplina de EMC pelo Regime Civil-Militar fazia parte de um projeto político nacional que buscava construir um ideário patriótico, ressaltando os valores da moral, da família e da religião, com ênfase na defesa

da pátria, a fim de disseminar os valores anticomunistas entre a sociedade. De acordo com Martins (2003), a reintrodução da EMC nos currículos escolares revelava as intenções do Estado perante a escolarização. Ou seja, “adequar o estudante à sociedade em que se inseria, amar a pátria e respeitar a ordem política e social estabelecida” (Martins, 2003, p. 160).

### **3.1 Estado, catolicismo e a formação moral dos indivíduos**

A inserção do Ensino Religioso e da Educação Moral e Cívica no currículo das escolas brasileiras foi acompanhada de interesses políticos e ideológicos presentes em uma sociedade dividida em classes. Discutia-se uma educação que formasse a sociedade para conviver em uma suposta democracia e que desenvolvesse princípios de moralidade e espírito cívico.

As características da educação escolar no período mostram preocupação com o fato de uma escolarização para a maioria das crianças e jovens ser representativa da “educação para a cidadania”, para o desenvolvimento de posturas e comportamentos sociais que dessem sustentáculo e legitimidade ao investimento que deveria ser realizado pela educação nacional (Martins, 2003, p. 162).

A Proclamação da República em 1889 promoveu a separação entre o Estado e a Igreja. O Estado se tornava laico e demonstrava disposição em reduzir o papel da Igreja Católica na esfera da Administração Pública. Nesses termos, a instituição do casamento civil, o fim do Ensino Religioso nas escolas públicas, a extinção dos salários pagos ao Clero pelo Estado e a administração dos cemitérios pelo poder público foram algumas das medidas que materializaram a separação entre as duas instituições.

Dessa forma, ao longo da República Velha (1889-1930), o Ensino Religioso deixou de fazer parte das atividades nas escolas públicas, mas foi introduzida, em alguns momentos, a disciplina de Moral, sendo um período marcado por um embate entre o Estado laico, preconizado pela nova ordem política, e a influência da Igreja Católica na sociedade. Nesse contexto, o Ensino Religioso se tornou um tema de grande relevância nas discussões sobre a educação no país.

[...] consumada a separação entre a Igreja e o Estado, a igreja não cessará de denunciar o divórcio entre o Estado leigo, para não dizer laicista e a nação, católica em sua grande maioria. O ensino, principalmente, era visto como uma grande violência imposta à consciência católica. Seu caráter leigo conflitava com a fé da maioria dos alunos e com a fé processada pela nação. Toda a campanha da Igreja – e ela será constante – está vazada na luta pelos “direitos” da maioria que deveriam traduzir na legislação e na prática do Estado os sentimentos católicos do povo brasileiro (Beozzo, 1984, p. 280).

Consideramos que, quando a Igreja perdeu o amparo do Estado e uma série de privilégios que tinha no período Imperial, o Clero precisou reformular estratégias para ampliar seu espaço na sociedade. Dessa forma, verifica-se a ampliação do número de dioceses, o crescimento da presença de sacerdotes estrangeiros, a criação de centros de estudos para a formação de intelectuais católicos, como o Centro Dom Vital, em 1922, e o Instituto Católico de Altos Estudos etc.

A partir do final da Primeira Guerra Mundial, cresceu, entre as elites brasileiras, o sentimento de patriotismo, em que se sonhava com um Brasil desenvolvido, pois, com as lutas das classes operárias, expressava-se a necessidade de disciplinar as massas e controlar a força de trabalho por meio da educação, promovendo a formação do caráter e o amor à pátria.

Com a ascensão das classes operárias e o aumento das greves, a questão social passou a ser observada de outra maneira, já que havia uma ameaça no imaginário das classes dirigentes. Fazia-se urgente moralizar a população e regenerar a República. Nesse momento, já se pensava a educação como um dispositivo para disciplinar o cidadão brasileiro.

O discurso baseado na moral e no civismo permeava as discussões escolares desde as vésperas da Revolução de 1930. Baía Horta (1994), discutindo a questão da educação brasileira durante o período de 1930 a 1945, analisou as ações de diversas instituições da sociedade, ou seja, o caráter educativo das Forças Armadas, da Igreja Católica e do Estado. O projeto que a Aliança Liberal pretendia utilizar para a educação visava a melhorar a condição de vida, a valorização do homem a partir de preceitos civis, morais e econômicos.

A ênfase na educação moral do cidadão traduzir-se-á, inicialmente, pela introdução do ensino religioso nas escolas. Mais tarde, enriquecida com ingredientes do civismo e do

patriotismo, servirá para justificar as tentativas de reintrodução da educação moral e cívica nos currículos dos diferentes níveis de ensino (Horta, 1994, p. 2).

Dessa forma, a Igreja se reorganizou para reivindicar junto ao Estado uma série de medidas objetivando a “recristianização” da sociedade. A partir de 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas, o Ensino Religioso foi reintroduzido nas escolas públicas, além de outras medidas que procuraram selar a aliança entre os interesses do novo regime e o Clero. Ao Estado, interessava o apoio católico para as pretendidas reformas; à Igreja, a ampliação de seu espaço de atuação com os favores do poder público.

A projeção para todo o país da “colaboração recíproca” entre a Igreja e o Estado, estabelecida em Minas Gerais, correspondeu a inédita mobilização político-religiosa das massas católicas no Rio de Janeiro.

O Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, facultou o oferecimento, nos estabelecimentos públicos de ensino primário, secundário e normal, da instrução religiosa. Não obrigava, mas “facultava” a oferta desse ensino. Para que ele fosse oferecido nos estabelecimentos oficiais de ensino, seria necessário que pelo menos 20 alunos se propusessem a recebê-lo. Se ministrada, a instrução religiosa não deveria prejudicar o horário das aulas das demais matérias, condição que desapareceu da legislação posterior (Cunha, 2007, p. 288).

Ainda que não vinculada oficialmente ao Estado, a Igreja forjou uma geração de intelectuais que se mantiveram presentes ativamente na Administração Pública. A estratégia passava pela superação da ideia do Estado laico como um meio para aproximar os homens de Deus. A partir desse momento, verifica-se uma série de reivindicações que passaram pela Constituição de 1934, organização do sistema escolar etc. De sua parte, o Estado contou com a colaboração dos intelectuais católicos na legitimação do regime e na demonização do comunismo ou de tudo que pudesse colocar em risco a ordem social.

No período imediatamente após a queda de Getúlio Vargas, em 1945, iniciava um período de democracia liberal e burguesa que perdurou até 1964. Nesse contexto, a Igreja Católica ocupou um papel de protagonista na política brasileira, posição evidenciada em diferentes momentos: nos debates que precederam a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 4.024, de 1961,

ou nas marchas da Família com Deus, pela Liberdade, que legitimaram o golpe contra o Presidente João Goulart.

As aproximações ideológicas dos segmentos que defenderam o golpe e a ditadura que se seguiu foram de importância capital para a definição das políticas públicas – o que inclui a educação – ao longo dos governos militares. Nesse sentido, não podemos esquecer o papel desempenhado pelas lideranças católicas na consumação dos interesses privatistas na LDB n. 4.024/1961. Isso posto, as políticas privatistas foram constituídas como expressão das afinidades com os segmentos privatistas e católicos (Cunha, 2014).

Atravessada por uma série de contradições de uma sociedade de classes e com a convocação do Concílio Vaticano II, em 1961, pelo Papa João XXIII, verifica-se uma inflexão no papel da Igreja. Ainda que predominantemente conservadora, setores do Clero se aproximam dos movimentos populares. Apesar das divisões internas, não faltaram sacerdotes e bispos que contribuíram para seu prestígio e sua produção intelectual na luta contra o “comunismo ateu”.

Se é verdade que boa parte das igrejas, sobretudo a maioria da alta hierarquia da Igreja Católica Apostólica Romana, deu apoio ao golpe de 64, também é sabida a crescente resistência, principalmente de amplos setores da Igreja Católica, à ditadura militar depois de 1964 (Ridenti, 1993, p. 151).

As contribuições de Ridenti apontam para a não homogeneidade dentro da Igreja Católica. Em seu interior, estão presentes perspectivas diferentes e mesmo contraditórias. É possível afirmar, em uma breve síntese, que a alta hierarquia procura se afirmar como poder e, em diferentes momentos, aliou-se ao Estado e a governos ditatoriais para combater o que entendia ser uma afronta aos desígnios de Deus, tal como o comunismo.

Nesse sentido, intelectuais católicos participaram ativamente do processo de legitimação ideológica do regime. Isso pode ser evidenciado na aproximação com o Estado para a defesa do desenvolvimento moral e do caráter do indivíduo. Para Valle (1968), o Estado era o responsável por realizar essa missão e acrescenta que:

O estado existe para o homem, para protegê-lo e incentivá-lo. Se o homem não atingir seus ideais, não completar, não for feliz, se não se realizar, o Estado não cumpre sua missão: falha. E nenhuma doutrina de força subsistirá. A integração total do homem compreende a harmonia integral entre espírito e carne, proclamada pelos sagrados preceitos do Cristianismo. Não basta ao homem ser atleta perfeito, um artista consumado, um filósofo profundo: é preciso que a sua alma se volte para Deus (Valle, 1968, p. 85).

Além disso, o Estado adota o Ensino Religioso como uma expressão dos interesses católicos, como um meio de difusão de princípios dos interesses dominantes, além de representar mais um elemento no discurso anticomunista no Brasil. Uma das evidências mais claras desse processo de aproximação dos setores conservadores católicos e o Estado é encontrada no componente curricular de Educação Moral e Cívica, que foi impregnado pelas ideias religiosas e conservadoras.

O Regime Militar procurou forjar uma ideia de História Nacional que caminhava para o futuro. A história era apresentada sem conflitos, em nome da identidade dos eventos da História Nacional. Concepções de História e futuro presentes na disciplina de Educação Moral e Cívica (Filgueiras, 2006, p. 54).

Para compreender o caráter da EMC em suas diferentes versões, devemos voltar aos seus primórdios, que não se efetivaram em 1969. Muito antes disso, a EMC já havia sido pensada, além de ter sido implementada e retirada dos currículos diversas vezes.

A Educação Moral e Cívica foi introduzida nos currículos em 1925 por meio da Reforma Rocha Vaz, cujo propósito principal era a competência e a moralização do ensino secundário e superior. Para o Presidente Artur Bernardes, tratava-se da solução encontrada para criar a responsabilidade no cidadão e garantir o cumprimento da lei. Em uma de suas mensagens presidenciais, ele afirma o seguinte:

Estamos convencidos de que uma das maiores necessidades nacionais consiste na educação cívica e na instrução moral das novas gerações. Poderíamos dizer “reeducação”, porque é incontestável que o sentimento e a educação moral de nosso povo já pairaram, em épocas anteriores de nossa história, em

nível muito superior àquele a que baixaram em tempo recente (Brasil, 1978, p. 526).

Em contrapartida, Francisco Campos já vinha criticando a presença da EMC nos currículos das escolas secundárias. Para ele, essa disciplina nunca teve grandes proveitos, e sua justificativa para retirar do currículo era pedagógica, com base nos preceitos da Escola Ativa, que estava em ascensão naquele momento. Segundo Campos (Brasil, 1931, p. 51): “[...] de nada valerá, como até agora não valeu, criar no curso secundário uma cadeira de educação moral, cívica ou política. Será mais uma oportunidade de transmitir noções e conceitos acabados, envolvidos em fórmulas verbais”.

A partir da Revolução de 1930, a educação passou a ocupar um espaço maior dentro das discussões oficiais, e outros temas passaram a ser discutidos com o intuito de colocar o sistema educacional a serviço de uma política autoritária. A educação, dessa forma, começou a ser discutida como um problema nacional. Além disso, essa postura de uma educação autoritária chamou a atenção dos militares, e ela passou a ser um problema de segurança nacional, a fim de garantir, dentro das escolas, o civismo e o patriotismo.

[...] a ênfase na educação moral do cidadão traduzir-se-á, inicialmente, pela introdução do ensino religioso nas escolas. Mais tarde, enriquecida com ingredientes do civismo e do patriotismo, servirá para justificar as tentativas de reintrodução da educação moral e cívica nos currículos dos diferentes níveis de ensino (Horta, 1994, p. 2).

Destarte, a disciplina de EMC é retirada do currículo das escolas secundárias, em 1931, e a educação religiosa passou a ser fornecida em escolas públicas. Francisco Campos equiparava a educação moral à educação religiosa, pois, para ele, a doutrina católica deveria ser a doutrina do Estado. O desenvolvimento moral de um seguidor deve ser um desenvolvimento moral católico.

Campos elimina a instrução cívica cujo conteúdo, na forma como era ensinada, não se coadunava com sua proposta antiliberal e autoritária nem se enquadrava no projeto político de Getúlio Vargas. Com efeito, a instrução cívica anterior a 1930 estava preocupada em acentuar os direitos e deveres civis e políticos do cidadão e em fazer conhecida a organização política do país, que Vargas e Campos pretendiam mudar (Horta, 1994, p. 142).

A introdução do Ensino Religioso nas escolas brasileiras foi justificada pelo Ministro Francisco Campos, com argumentos filosóficos e pedagógicos. No entanto, há implicações políticas claras: sobre o recrutamento de assistência da igreja para um novo governo formado pela revolução de 1930.

Devemos ressaltar que, a partir da Revolução de 30, os militares passam a ter uma nova posição. As Forças Armadas ganham um novo papel perante a sociedade, cada vez mais introduzidas no meio educacional. Para os militares, o governo deveria ser forte, enquanto o seu povo deveria ser disciplinado.

Góes Monteiro (1889-1956), Ministro da Guerra, era o responsável pelo projeto que culminaria em um exército disciplinador da sociedade. Para isso, ele defendia a adoção dos princípios de organização militar, ou seja, seria um projeto ideológico-repressivo sem espaço para ações políticas.

Ao Ministério da Educação e Saúde Pública caberá, em primeira urgência, cuidar e unificar a educação moral e cívica das escolas em todo o País, guiando-se no tocante à educação física pelo que foi feito no Exército e agindo de acordo com ele. Dessa forma, a missão das classes armadas ficará de fato simplificada por ocasião do recebimento das turmas de conscritos e o início do primeiro período de instrução dos recrutas, tornando possível ao Exército, sobre esta base construída sob sua orientação e controle preocupar-se principalmente com a parte da educação física concernente à adaptação às especialidades (Goés Monteiro, 1934, p. 6).

Como podemos constatar, a influência do Exército sobre a prática da Educação Física foi um processo longo. Em contrapartida, Góes Monteiro (1934) não conseguiu realizar o mesmo com a Educação Moral e Cívica, embora o discurso de disciplinamento era muito presente no âmbito político.

Não tardou para que outros simpatizantes do movimento aparecessem. Isaias Alves, membro do Conselho Nacional de Educação, criticava a democracia liberal e, por isso, defendia a implantação de um Estado com intervenção do Exército no sistema educacional. Para Alves Isaias (1941), a democracia daquela época estava destruída, e a escola havia desempenhado um papel importante nessa destruição, acreditando que os métodos escolares direcionavam para o excesso de desenvolvimento da personalidade. O autor afirma que:

Desde que os educadores não querem perceber os erros acumulados, cabe ao Exército guiar os novos roteiros da formação nacional. [...] A política educacional do momento precisa receber espírito de unidade de que se não deve distrair o Exército, que representa o denominador comum da Nação, na quadra de insegurança desvario em que vivemos. [...] Que o glorioso Exército Nacional [...] concorra para trazer à educação nacional um forte estímulo de ordem que edifique a juventude. [...] O Exército [...] deve ser o coordenador do ambiente em que a escola agirá no preparo das novas gerações (Alves, 1941, p. 91-93).

Assim, a educação religiosa, embora sirva como instrumento de formação moral da juventude, tornou-se um mecanismo de ofensiva da Igreja Católica e um recurso poderoso contra o comunismo e o processo de justificação ideológica do pensamento político autoritário.

Apesar de a EMC ter sido retirada dos currículos, a legislação vigente de 1934 tornou os ensinamentos de Canto Orfeônico e Educação Física obrigatórios em todas as instituições escolares, sendo ministrados pelos militares, pois era uma forma de controlar o que se ensinava.

Dessa forma, o Canto Orfeônico se justificava como uma maneira de desenvolver o civismo e o sentimento patriótico no povo brasileiro, além de constituir uma formação moral no educando. De acordo com o autor Baía Horta, foi

[...] por meio da proposta de utilização do canto orfeônico como forma de desenvolver o sentimento patriótico que a questão da educação cívica se reintroduz no discurso oficial e na legislação de ensino do período. E o civismo aparece em estreita ligação com a ideia de aperfeiçoamento físico, moral e intelectual da raça (Horta, 1994, p. 147).

Com a chegada do Estado Novo, apesar do caráter ditatorial e centralizador do Estado, havia uma disputa sobre quem conduziria o Ministério da Educação e Saúde. Gustavo Capanema, apoiador do governo, ficou a cargo dessa função, pois acreditava que a educação deveria formar o cidadão do Estado Novo. Em 1942, Capanema assumiu a responsabilidade pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, o Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril desse ano.

Assim, a EMC fazia parte do ensino escolar de forma indireta, por meio das disciplinas de História, Geografia e Canto Orfeônico, a fim de formar a

consciência patriótica dos alunos. A disciplina de ECM permeava todos os ambientes escolares, sem existir uma disciplina específica.

Sobre a Lei Orgânica do ensino secundário, Capanema define sua finalidade como:

[...] um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais de nação, e bem assim dos perigos que a acompanham, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino (Capanema, 1940, p. 9).

Com o fim do Estado Novo em 1945, o país passava pela fase da redemocratização e pelo surgimento de novas discussões tanto na área política quanto na educacional. A classe trabalhadora, com todas as limitações estruturais e institucionais, ganhou espaço nas arenas sociais, ao mesmo tempo em que se avançava o processo de industrialização do país.

Em 1962, no Governo de João Goulart (1961-1964), foi criado o Conselho Federal de Educação (CFE), conforme orientação da LDB de 1961. Nesse período, discutiam-se as normas para o Ensino Médio e, dentre elas, a EMC passou a ser considerada uma prática educativa por meio da Indicação n. 1. Sobre o CFE, Baía Horta afirma que

[...] embora o Conselho Federal de Educação não se apresente como órgão elaborador de doutrina, as atribuições que lhe foram conferidas pela Lei de Diretrizes e Bases, exigem dele uma postura doutrinária. Assim, para cumprir as atribuições que lhe foram conferidas por Lei, o Conselho Federal de Educação necessita fundamentar as suas decisões em uma doutrina pedagógica, que deve ser explicitada em momentos específicos (Horta, 1975, p. 2).

Nesse mesmo ano, foi criada a disciplina escolar Organização Social e Política Brasileira (OSPB), que começou a ser ministrada no ensino secundário. Sua criação foi justificada pelo conselheiro Newton Sucupira, com o argumento

de que não existia nenhuma disciplina que ensinava sobre a realidade social e política brasileira. De acordo com Juliana Miranda Figueiras (2006, p. 37-38), a

OSPB foi introduzida a princípio para exercer a função de ensinar sobre a defesa das instituições democráticas - parte de um projeto nacionalista mais amplo -, formar o estudante civicamente, preparando-o para a cidadania. Posteriormente, durante a Ditadura Militar, OSPB foi utilizada no programa em defesa das instituições nacionais, juntamente com a disciplina de EMC.

Dessa forma, ao incluir a OSPB como uma disciplina escolar, o Conselho Federal de Educação expressava as disputas em torno da bandeira da educação cívica presente ao longo da história da educação no Brasil. Porém, a questão não terminou com sua inclusão não medida que, tão somente, representou uma etapa de disputas que seria encerrada, em 1993, com sua extinção por meio da Lei n. 8.663, de 13 de junho desse ano.

Com a realização do golpe de 1964, foram revisadas as Portarias do CFC referentes à Educação Moral e Cívica, pois se tratava de evitar a formação de novos focos de resistência nas futuras gerações de estudantes. Não por acaso, a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi colocada na ilegalidade e seu prédio incendiado logo no dia 1º de abril de 1964.

Após o golpe, foi necessário readequar a educação para legitimar o ocorrido. Por isso, o novo governo utilizou a escola para difundir a ideologia do governo militar e criar os métodos necessários para torná-la viável. A educação cívica voltada para a formação de cidadãos patriotas e religiosos que valorizassem a família, a moral e o trabalho para o crescimento da sociedade, criando o modelo de nação que se pretendia edificar, foi um dos meios encontrados pelo Estado. De acordo com Figueiras (2006, p. 3377-3378):

Os militares utilizaram a educação de forma estratégica, controlando-a política e ideologicamente. A concepção de educação do regime militar estava centrada na formação de capital humano, em atendimento as necessidades do mercado e da produção. A escola era considerada uma das grandes difusoras da nova mentalidade a ser inculcada- da formação de um espírito nacional. A reforma do ensino propôs um modelo de socialização, que tinha como estratégia educar as crianças e jovens nos valores e no universo moral conformando os comportamentos do homem, da mulher e o vínculo familiar.

Contudo, a ditadura tinha um modelo de cidadão que visava a suprir a demanda do mercado de trabalho por meio do ensino profissionalizante. Por isso, adaptou a educação de acordo com os moldes norte-americanos e sancionou a Lei n. 5.692, de 1971. Essa adaptação surgiu por meio de um acordo com a *Agency for International Development* (AID), da qual valorizava a formação técnica e a preparação para o trabalho.

Por conseguinte, era necessário que os alunos compreendessem os princípios da moral e do civismo, pois eles seriam o futuro do país; seriam eles que trabalhariam para o crescimento econômico. Além disso, serviria para conter os estudantes e dificultar o avanço dos movimentos estudantis. De acordo com Germano (2005), a política educacional do regime militar era baseada na economia da educação de caráter liberal, a mesma que elaborou a Teoria do Capital Humano (TCH), estabelecendo relação direta e de subordinação da educação à produção.

Os acordos realizados na área educacional ficaram conhecidos como MEC-USAID e tinham a finalidade de reformar a Educação Básica e Superior, a fim de formar cidadãos para o mercado de trabalho. Segundo Frigotto (2006, p. 40):

A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potencializadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro. O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção.

Para compreender os desdobramentos da EMC, Cunha e Góes (2002, p. 31) tecem uma importante reflexão: “Como fazer o controle do sistema educacional, através de técnicas que facilitassem a divulgação da nova ideologia condizentes com os interesses do capitalismo?”. Diante disso, “No contexto da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), a disciplina de EMC foi empregada como instrumento condicionador do comportamento dos indivíduos com vistas ao enquadramento social dentro de específicos ideais de homem civilizado” (Gusmão; Honorato, 2019, p. 6).

O ano de 1967 é importante para compreender os acontecimentos dos anos seguintes e os motivos que ocasionaram a implantação da EMC. O Presidente Costa e Silva (1899-1969) tomava posse da Presidência da República, com a promulgação da nova Constituição. As relações entre o poder executivo e o CFE começaram a se transformar a partir da exoneração de três dos conselheiros notáveis: Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira e Antonio Almeida Junior.

Em 1968, as mobilizações estudantis ganharam as ruas em protesto contra as invasões de *campus* universitários, contra os acordos com a USAID e o assassinato de Edson Luís, estudante secundarista. As manifestações estudantis refletiam, também, o espírito do período marcado por inúmeros protestos em diferentes nações.

O impacto das mobilizações populares e estudantis ao longo de 1968 teve como contrapartida a ofensiva da ditadura, que outorgou o Ato Adicional n. 5 (AI-5), o que permitiu que o Presidente da República concentrasse plenos poderes em suas mãos, tais como o fechamento do congresso, das assembleias legislativas, das câmaras municipais, a cassação de mandatos eletivos, a suspensão de *habeas corpus* etc. Tratava-se da ditadura sem disfarces que, a partir de então, tinha o arcabouço legal para agir fora da lei na perseguição dos inimigos políticos do regime.

Retirado o que restava dos entraves legais, a ditadura impôs a E.M.C., por meio do CFE, que sugeriu a introdução da disciplina. Escrito por Henrique Dodsworth, o Parecer n. 3 foi discutido em fevereiro de 1969, ao propor a EMC em todos os níveis de ensino de forma obrigatória, tendo uma de suas explicações a Exposição de Motivos 180-RP, do Ministro da Guerra Costa e Silva.

De acordo com os encontros que ocorriam para a discussão do Anteprojeto, seu objetivo era o de conhecer

[...] os motivos inspiradores da sua conceituação, pronunciadamente diferentes dos que têm aparecido em proposições anteriores, da mesma índole. Isto porque o problema é posto como sendo de Segurança Nacional, com implicações nos aspectos preventivos e repressivos da Segurança Interna, não somente para corrigir falhas que levaram parte da juventude a contestar valores tradicionais da cultura, como para acionar o sistema de repressão às ações

negativas quanto à formação de caráter do jovem, e exercidas pelos meios de comunicação de massa (Brasil, 1969b).

Entretanto, o relator do Parecer expressava uma preocupação em seu Anteprojeto, pois ele era a expressão de diversos grupos da sociedade e refletia o momento de crise que o país estava passando. Henrique Dodsworth apresentou algumas vezes seu descontentamento em relação à implantação da disciplina de EMC. Para ele, a disciplina não deveria ter conteúdos organizados de forma pronta e acabada, mas deveria ser um conjunto de temas levando em consideração a idade dos alunos e o contexto vivenciado.

A adoção de uma disciplina curricular específica implica em tornar a educação moral e cívica um formalismo obrigatório, que poderia descambar para uma rotina enfadonha. Obrigaria a provas e exames cujo resultado seria a memorização habitual, sem reflexos na consciência e no comportamento. Não alcançaria o objetivo de condicionar e conduzir os jovens a atitudes, comportamentos e impulsos nobres e fecundos, como se deseja (Brasil, 1969b).

Dessa forma, com o intuito de propagar os ideais de pessoas pacíficas e virtuosas e de modelar a formação da personalidade da geração mais jovem na cultura escolar, propõe-se a introdução de disciplinas acadêmicas que orientarão crianças e jovens de acordo com os preceitos de regimes autoritários. Assim, o conhecimento da EMC se tornou obrigatório nos diferentes níveis de ensino pelo Decreto-Lei n. 869/1969, em que a promoção e a divulgação de um conjunto de princípios, deveres, normas, ações e sentimentos de nacionalismo devem se formar nas mentes e na realidade dos alunos.

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

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

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) 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.

Parágrafo único. As bases filosóficas de que trata este artigo, deverão motivar:

- a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;
- b) a prática educativa da moral e do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extraclasse e orientação dos pais (Brasil, 1969a).

Além da inclusão da EMC nos currículos escolares, a ditadura ambicionava manter os alunos dentro das instituições escolares o máximo que fosse possível. Para isso, foram criadas as atividades extraclases, a partir do Decreto-Lei n. 68.065/1971, que instituiu a criação de bibliotecas, grêmios esportivos, musicais, núcleos escoteiros e Centros Cívicos Escolares. De acordo com o Artigo 32 do referido Decreto-Lei, dispõe-se:

Nos estabelecimentos de qualquer nível de ensino, públicos e particulares, será estimulada a criação de Centro Cívico, o qual funcionará sob assistência de um orientador, elemento docente designado pelo Diretor do estabelecimento, e com a diretoria eleita pelos alunos, destinados à centralização, no âmbito escolar, e à irradiação, na comunidade local, das atividades de Educação Moral e Cívica, e a cooperação na formação ou aperfeiçoamento do caráter do educando.

Os Centros Cívicos funcionavam sob a orientação de um professor escolhido pelo diretor da escola. Assim, ele fazia a supervisão das atividades que seriam ministradas em defesa do patriotismo. As atividades realizadas eram de declamar poesias, danças, teatros, além de entoar o Hino Nacional. Essas atividades aconteciam em datas específicas, como a Semana da Pátria.

Para colaborar com o ensino da disciplina de EMC, foi realizado pelo Ministério da Educação, em 1968, um concurso para a publicação de um material

sobre Civismo, com o intuito de nortear a prática dos professores da disciplina. De acordo com Plácido (2014, p. 8):

O guia deveria ser utilizado pelos professores da EMC. O objetivo da publicação era estimular e desenvolver nos/nas alunos/as valores morais, cívicos e “democráticos”, considerados necessários para a formação do modelo de cidadão que se pretendia para o Brasil. Sendo assim, o referido guia foi elaborado a partir das ideias básicas das Instruções Reguladoras elaboradas pela Comissão Organizadora, composta por militares e professores.

O ganhador do concurso foi Cel. Diniz Almeida do Valle, realizando a publicação do ‘Guia de Civismo’. O material comportava 14 ideias principais de caráter cívico, moral e religioso que norteavam o documento. Podemos destacar o Item 2.2, que se refere à formação do cidadão: o espírito religioso do brasileiro; o amor à liberdade e todas as suas manifestações; deveres e direitos do homem; democracia representativa; instituições pátrias; valorização do trabalho; crença em Deus, dentre outros aspectos (Valle, 1971).

### **3.2 A doutrina de segurança nacional, a Educação Moral e Cívica e os vínculos com o catolicismo conservador**

Durante a Presidência de Jânio Quadros, entre 31 de janeiro a 25 de agosto de 1961, foi retomada a Educação Moral e Cívica a partir do Decreto n. 50.505, de 26 de abril de 1961, que determinava a sua obrigatoriedade nas escolas públicas e privadas.

Segundo Cunha (2007), com a renúncia de Jânio Quadros e a conturbada posse de João Goulart, seguida pela tentativa de golpe, liderada pelos ministros militares, a Educação Moral e Cívica foi colocada em segundo plano. A promulgação da LDB n. 4.024, em dezembro de 1961, determinou a revogação do Decreto que instituiu a promulgação da LDB, porém, após o golpe de 1964, mais uma vez, o seu retorno foi defendido pelas forças conservadoras e reacionárias como instrumento de regeneração moral dos costumes e sociedade. No início da Ditadura Civil-Militar, o Conselho Federal de Educação foi instado a se manifestar em favor do retorno.

O contexto marcado pelo acirramento das tensões sociais, a resistência do movimento estudantil nos primeiros anos de ditadura, a mudança na composição do Conselho Federal de Educação e a imposição do Ato Institucional n. 5 possibilitaram a aprovação do projeto que determinava seu retorno. Por meio do Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969, a Educação Moral e Cívica, mais uma vez, tornava-se um componente obrigatório nas escolas brasileiras.

Seus objetivos expressavam um forte vínculo entre o pensamento reacionário, da hierarquia retrógrada do catolicismo com a Doutrina de Segurança Nacional, conforme foi concebida pela Escola Superior de Guerra.

Como afirmam Gomes e Nascimento (2021, p. 30):

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

Conseguimos perceber os vestígios religiosos no Parecer n. 94/1971, escrito por Dom Luciano José Cabral Duarte, do qual afirmava que a EMC não deveria estar vinculada a nenhuma religião, porém os livros didáticos de EMC reconheciam a existência de várias religiões que deveriam ser respeitadas; ensinavam, contudo, que o cristianismo era a verdadeira religião. Cunha (2014, p. 370) ratifica as nossas discussões:

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

O Parecer n. 94/1971 ainda discorre sobre o Programa Curricular proposto pelo CFE. Sua estrutura apresenta conteúdos que visam a moldar a personalidade da nova geração, a partir de valores morais, cívicos e o cumprimento de deveres sociais. A CNMC e o CFC eram os responsáveis pela

estruturação dos conteúdos. Ainda que ocorressem muitas divergências, a CNMC executava a manutenção da disciplina e a validação dos livros didáticos. No Quadro 2, vemos o Programa proposto pelo CFE no Parecer.

**Quadro 2 – Apresentação do Programa Curricular de EMC**

<b>Programa Curricular da Disciplina de Educação Moral e Cívica (CFE) Parecer n. 94/1971</b>
<p><b>Programa para o Curso Primário</b></p> <p><b>Unidade I: Objetivos comportamentais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Família – sua relação com a escola e a comunidade local;</li> <li>• Noção de Deus e Religião;</li> <li>• Hino Nacional;</li> <li>• Cores da Bandeira;</li> <li>• Noções de autoridade e liderança.</li> </ul> <p><b>Unidade II: Objetivos comportamentais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escola – suas relações com a comunidade;</li> <li>• Noção de caráter;</li> <li>• Serviços públicos da comunidade;</li> <li>• Regras de boa conduta;</li> <li>• Bandeira Nacional.</li> </ul> <p><b>Programa para o Ciclo Ginásial</b></p> <p><b>Unidade I: Objetivos comportamentais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações com a comunidade nacional;</li> <li>• Deveres e direitos do homem;</li> <li>• Trabalho como um dever social;</li> <li>• Tradições religiosas;</li> <li>• Responsabilidades do cidadão.</li> </ul> <p><b>Unidade II: O homem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Significado do Homem;</li> <li>• Noção de Valor Moral;</li> <li>• Caráter;</li> <li>• Moral;</li> <li>• Religião;</li> <li>• Tradições Religiosas do Homem Brasileiro.</li> </ul> <p><b>Programa para o Ciclo Colegial</b></p> <p><b>Unidade I: O Brasil e o Mundo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação – Intercâmbio de civilizações e culturas;</li> <li>• Integração do Brasil no Contexto Mundial;</li> <li>• Ciência;</li> <li>• Relações Internacionais.</li> </ul> <p><b>Unidade II: Problemática brasileira</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O homem brasileiro;</li> <li>• Regiões brasileiras;</li> <li>• Ciência e Tecnologia;</li> </ul>

- Saúde;
- Política Habitacional;
- Trabalho e Previdência Social;
- Mercado de Trabalho;
- Comunicação;
- Economia brasileira;
- Política energética;
- Agricultura;
- Desenvolvimento industrial;
- Comércio Interno e externo;
- O planejamento na administração brasileira.

### **Ensino Superior: Graduação e Pós-Graduação**

#### **Unidade I: Panorama geral da realidade brasileira**

- Geopolítica e geoeconomia;
- Formação étnica e cultural;
- Instituições sociais, políticas e econômicas;
- Comportamento social.

#### **Unidade II: Problemas morfológicos**

- Estruturas econômicas;
- Estruturas sociais;
- Estrutura política e democracia;
- Estrutura dos três poderes.

#### **Unidade III: Problemas de desenvolvimento econômico**

- Preservação do solo;
- Problemas específicos da Amazonia e Nordeste;
- Transporte e economia;
- Desenvolvimento das indústrias;
- Planejamento econômico;
- Trabalho e Previdência Social.

#### **Unidade IV: Problemas socioeconômicos**

- Habitação;
- Saúde;
- Educação;
- Urbanização;
- As Forças Armadas no processo socioeconômico do Brasil.

#### **Unidade V: Problemas políticos**

- Ideologias políticas;
- Partidos políticos;
- Problemas geopolíticos;
- Política externa;
- Organismos internacionais: ONU e OEA.

#### **Unidade VI: Segurança Nacional**

- Segurança externa e interna – responsabilidade do cidadão;
- As Forças Armadas;
- Estabelecimento de uma doutrina e política nacional.

Fonte: Brasil (1971).

No quadro exposto, elencamos os principais assuntos abordados no Programa Curricular. A partir dessa análise, foi possível compreender, com mais clareza, o caráter dos conteúdos tratados na disciplina de EMC. Apesar de o Programa salientar os conteúdos de maneira geral, ao observar os livros didáticos, percebemos várias contradições nas atividades propostas.

Ainda que o Programa da disciplina demonstrasse o interesse de abordar assuntos relacionados ao cotidiano do cidadão brasileiro, não era dessa forma que ocorria. O tema 'Hábitos e Costumes' era um dos temas centrais, pois o hábito deve ser algo interiorizado pelo indivíduo para ser reflexo na sociedade. À medida que o cidadão vai crescendo e atuando na sociedade, seu caráter se molda, e os hábitos ruins são considerados vícios, que devem ser combatidos.

As Forças Armadas e a ideia de Segurança Nacional foram outros temas presentes nos livros didáticos. A abordagem sobre esses temas revela o caráter legitimador da ditadura, que não se apresentava como tal, mas como uma manifestação dos interesses gerais da nação. Os livros explicam a composição das Forças Armadas (o Exército, a Marinha e a Aeronáutica), além de suas funções, que eram a de manter a segurança dos brasileiros e preservar o respeito à pátria.

Sob a lógica de combate à ameaça subversiva e em nome da política de Segurança Nacional, as Forças Armadas se valeram do uso da força física e da disseminação do medo como artifícios para o controle da ordem no intuito do suposto bem comum. O medo assumira um papel de extrema relevância para a regulação dos indivíduos conforme um padrão comportamental forjado. O medo não fora mediado apenas pelo uso da violência, mas também pelas práticas de coerções psíquicas, entre elas cerceamento de liberdade de expressão, abolição de habeas corpus para crimes políticos, redução da autonomia de poder do judiciário (Gusmão; Honorato, 2019, p. 32-33).

Para se adequar aos novos conteúdos, os militares fizeram a reforma do ensino de 1º e 2º graus, pela Lei n. 5.692/1971, em que o ensino de 1º grau passou de quatro para oito anos. Já o 2º grau tinha como característica formar profissionais para o mercado de trabalho. A partir das mudanças ocasionadas nas disciplinas de História e Geografia, que foram substituídas pelos Estudos Sociais, levando ao esvaziamento dos conteúdos, passou-se a utilizar a

memorização de datas importantes, preceitos de nacionalismo para a manutenção efetiva do regime.

Quanto ao ensino de 2º grau, foi todo orientado na Lei para o mercado de trabalho, pela obrigatoriedade da profissionalização. Não se trata do trabalho como princípio educativo, mas da preparação de mão-de-obra para o mercado, ou seja, trata-se de um adestramento, minimizando a capacidade de pensar, pois não havia lugar para a cultura humanística e para a cidadania. Aqui, sobretudo, a reforma educacional estava orientada para a formação profissional e a empregabilidade, pois não há espaço para a cidadania em regimes ditatoriais (Germano, 2008, p. 329).

Ao analisar o 'Guia de Civismo', podemos perceber que o conceito de religião aparece diversas vezes, além de ter um capítulo específico para discutir a importância da religião para o cidadão e para o país. Nesse capítulo, o autor aborda que existem muitas religiões, as quais devem ser respeitadas. Porém, o cristianismo abarca 70% da população brasileira – e, por isso, mesmo sendo um Estado laico, a religião católica se define como a mais importante. Em seu livro, Schmidt (1971, p. 15) escreve diretamente ao aluno, esclarecendo que o objetivo da EMC era

[...] estudar os elementos básicos que formam a nossa nacionalidade; os valores que nos legaram nossos antepassados; as responsabilidades que vocês enfrentam em um mundo a se renovar aos nossos olhos. [...] é necessário desenvolver ao máximo a fé em Deus, nos homens e no Brasil; o aperfeiçoamento do caráter; o sentido do serviço.

Diante disso, a religião aborda outro aspecto à formação moral do cidadão. Para a religião católica, a família é a base para a formação dos preceitos de uma sociedade aos moldes do regime militar. Por conseguinte, os livros didáticos apresentavam uma configuração de família monogâmica, sendo o pai o trabalhador que proverá o sustento da família, e a mãe a dona de casa que sempre está disponível para cuidar do lar e da educação dos filhos. Segundo Mariani (1970, p. 38), os deveres da mãe seriam: “[...] administrar a casa, inspirar no lar respeito e harmonia, os princípios da religião, da moral e do civismo. Assumir papel importante na educação de cada um dos filhos e na formação de sua personalidade equilibrada e justa”.

Nos livros didáticos, veiculava-se a imagem de famílias brancas e heteronormativas que viviam em boas condições socioeconômicas, o padrão das famílias norte-americanas, mas a realidade brasileira era bem diferente: a maioria da população era composta por negros ou pardos, que viviam sob uma miséria. “Essa configuração foi considerada nos livros de EMC o berço esplêndido da sociedade brasileira, assim quanto mais valorosa fosse a noção de Família, mais valorosa seria a de Pátria” (Gusmão; Honorato, 2019, p. 28-29).

Quanto à moral, ela é entendida como um conjunto de normas e deveres, como ‘Os Dez Mandamentos’, que definem de que modo será o homem perfeito para a convivência em sociedade. Alguns livros didáticos utilizados em sala de aula fazem de forma direta a ligação da moral com Deus, porém alguns deles realizam de forma indireta.

A formação moral ensina basicamente a distinguir o certo do errado, o bom do mau, baseado nos Dez Mandamentos, que são considerados os grandes mandamentos da moral. Os homens devem cumprir seus deveres morais e cívicos para atingir seu fim último que está em Deus (Filgueiras, 2006, p. 164).

Destarte, a Igreja se torna o centro principal capaz de transmitir os valores morais em prol da propagação de preceitos autorreguladores da formação do cidadão. A escola, então, teria de fortalecer o discurso de que, assim como na Igreja, existem normas e um dirigente a ser respeitado; no regime autoritário em vigência, seria a mesma coisa. Santos (1974, p. 18) demonstrou qual era a importância da religião cristã como base para a moral:

Onde encontrar bases firmes e sólidas para a moral? Somente na religião, porque esta não repousa sobre as criações mutáveis da inteligência do homem, e sim sobre os princípios firmes e estáveis do Cristianismo. E o Cristianismo não é uma simples doutrina filosófica ou um mero sistema social ou político. Representa, ao contrário, uma concepção integral da vida, que se fundamenta no testemunho vivo e eterno de Jesus Cristo.

Quanto à composição do componente curricular da ECM, bem como de todas as atividades dentro da escola, deve-se repetir que a ditadura afetou as atividades dos professores. Dessa forma, apesar do poder institucional, os postulados da doutrina de Segurança Nacional não correspondiam à autonomia e à liberdade do professor. Nesse contexto, a intelectualidade orgânica da

ditadura entendeu claramente que, para formar alunos motivados pelo discurso dominante, é preciso um professor formado no espírito do sistema e sem um alicerce teórico que questione os determinantes históricos da educação.

No Parecer n. 94/1971, o arcebispo destaca o papel do professor da disciplina:

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

Os dirigentes se preocupavam com as ações dos professores dentro das escolas, pois, com a implantação da EMC nos currículos, surgiu a necessidade de um programa para a formação dos professores, visto que eles eram considerados responsáveis pela juventude.

O Parecer n. 554/1972 ressalta a importância do professor perante essa disciplina:

O professor de Educação Moral e Cívica, mais do que todos, dada a condição especial que cerca a matéria, há de ser muitíssimo bem-preparado, não apenas no que diz respeito às técnicas e aos processos de comunicação de que se valerá no exercício do magistério, mas, principalmente, no que concerne aos conteúdos específicos de que se deve apropriar, a fim de bem conduzir a sua difícil tarefa. Não será exagero concluir-se que, se em qualquer situação de aprendizagem, a imagem do professor é importante para o sucesso do ensino, no caso da Educação Moral e Cívica, será o professor a grande razão de ser desse sucesso ou desse insucesso (Brasil, 1972).

O Parecer reforça a ideia de que o professor de EMC deveria ser o responsável por ressignificar a prática educativa da disciplina – e, por isso, ele deveria ser o exemplo de competência. Todavia, na prática, percebemos que a falta de professores capacitados serviu como um emprego para militares, pois o

próprio Decreto-Lei n. 869/1969 permitia, provisoriamente, que qualquer professor indicado pelo diretor poderia ministrar as aulas de EMC.

Entretanto, não existiu uma única prática utilizada nas aulas pelos professores. Alguns docentes não compreenderam o real sentido da EMC, porém outros louvaram sua prática. Foram utilizadas diversas estratégias para driblar a imposição realizada pela Ditadura Civil-Militar. Houve professores que procuravam excluir determinados assuntos, direcionando seu foco para os problemas reais do Brasil.

Em síntese, durante a Ditadura Civil-Militar, a disciplina e os livros de EMC disseminavam prescrições de hábitos, costumes, valores, virtudes, deveres e direitos. As orientações indicam um estágio civilizatório brasileiro marcado pela supremacia de poder dos códigos militares, dos princípios cristãos, da conservação da ideia de família tradicional e da segurança da propriedade daqueles bem-dotados economicamente (Gusmão; Honorato, 2019, p. 25).

Assim, a EMC não foi reproduzida igualmente em todas as instituições de ensino. Apesar de os livros didáticos utilizados manterem um único padrão, alguns autores priorizaram o ensino da moral, com base em um conjunto de normas que orientavam o comportamento; outras compreendiam o civismo como a consciência das regras, o caráter do cidadão.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste estudo, exploramos o caráter da disciplina de Educação Moral e Cívica durante a Ditadura Civil-Militar que ocorreu em nosso país. Com base nas análises de diversos autores científicos, pudemos entender os principais aspectos dessa disciplina e seu papel naquele contexto histórico.

Para compreender a questão central desta pesquisa, revisitamos a história do nosso país, iniciando-se pelo governo de Getúlio Vargas, durante o período de 1930 e 1945. Vargas foi um líder político e estadista brasileiro que governou o país por um longo período e deixou um legado significativo tanto para a política quanto para a sociedade brasileira.

O governo de Vargas começou em 1930. Inicialmente, Vargas assumiu o poder como chefe do governo provisório, mas, em 1934, foi eleito Presidente da República. Durante seu governo, Vargas implementou uma série de políticas e reformas que tiveram um impacto profundo na estrutura social, econômica e política do Brasil.

A urgência por uma educação pautada em valores morais já vinha sendo discutida em outros países antes dos anos de 1930, em diferentes contextos históricos. Com a Revolução de 1930, a educação ganhou destaque como meio estratégico para o desenvolvimento nacional. Nessa circunstância, em função da correlação de forças e da proximidade entre os grupos vitoriosos e a Igreja Católica, o Ensino Religioso foi reintroduzido com o intuito de formar a moral do cidadão, sendo incorporados os conteúdos cívicos e religiosos nas disciplinas de História, Geografia e Canto Orfeônico.

O fim da ditadura do Estado Novo, em 1945, não sepultou as ideias de uma formação moral do indivíduo que continuava presente em diferentes segmentos da sociedade, o que incluía as Forças Armadas. No contexto da Guerra Fria, a ideia de defesa da pátria contra os agentes subversivos foi um instrumento constante nos discursos dominantes.

Com a crise do início dos anos de 1960, a ideia da formação moral do indivíduo ganhou força. O governo de Jânio Quadros teve um impacto significativo na política brasileira. A curta gestão e as ações contraditórias minaram a confiança da população e das elites políticas em sua liderança. A

renúncia e a subsequente posse de Goulart tiveram uma série de conflitos políticos e sociais que culminaram no golpe militar de 1964, estabelecendo uma ditadura que durou mais de duas décadas.

Durante o regime militar, não faltaram iniciativas que visavam a formar o trabalhador para sua adequação aos interesses do mercado. Assim, para além da repressão das lideranças que eram consideradas perigosas pelo regime, a educação foi definida como estratégica para a divulgação dos valores desejados. Não por acaso, a Educação Moral e Cívica foi reintroduzida nos currículos escolares no auge da ditadura em 1969; entretanto, ela vinha com uma nova roupagem: como disciplina e prática educativa.

Ao refletirmos sobre o caráter da disciplina de Educação Moral e Cívica durante a Ditadura Civil-Militar, torna-se evidente a sua instrumentalização como um mecanismo de controle social e político. Essa disciplina representou um dos muitos dispositivos utilizados pelo regime para moldar a consciência dos estudantes e impor uma visão distorcida da realidade.

No decorrer desta pesquisa, percorremos um longo caminho de estudos para conseguir compreender quais eram os interesses envolvidos na introdução do componente curricular de EMC, sua aproximação com o discurso religioso e seus vínculos com a preservação da ordem instituída pelo golpe de 1964. Para isso, foi necessário nos debruçar nas fontes produzidas no contexto da ditadura, com a finalidade de buscar ler, nas linhas e entrelinhas, os interesses em jogo.

Desde muito antes da Ditadura Civil-Militar de 1964, o Estado brasileiro já se fazia presente nos discursos educacionais oficiais, visando à formação moral e cívica dos cidadãos. A educação existente no começo da República era laica, ao contrário da educação religiosa que imperava durante a Monarquia. Assim, percebemos que educação e religião sempre andaram juntas.

A disciplina de EMC durante o regime militar foi implantada diretamente para um novo público escolar. Entre os anos de 1960 e 1970, ocorreram algumas reformas no ensino, possibilitando sua expansão e obrigatoriedade em todos os níveis. Sua especificidade era moldar a sociedade, começando pelos mais jovens, a fim de combater o perigo comunista, além de conter os ânimos dos estudantes.

Dessa forma, a implantação da disciplina não teve bases científicas para sua elaboração, entretanto foi formulada para que inculcasse nos jovens uma

suposta democracia, por meio de atos cívicos, cultos e símbolos à pátria, uma compreensão dos direitos e deveres dos cidadãos, fazendo com que a implantação desses conceitos fortalecesse o caráter dos estudantes.

Todavia, a reintrodução da disciplina passou por um momento de resistência. O Conselho Federal de Educação (CFE) conseguiu travar sua prática até 1968. Com a implantação do AI-5, porém, os conselheiros não conseguiram mais segurar a implantação, causando uma grande tensão entre os órgãos responsáveis.

A educação idealizada pela ditadura representa uma preocupação com a preservação da ordem imposta no momento em questão. Portanto, a Educação Moral e Cívica, antes de ser uma disciplina escolar, foi concebida como uma doutrina direcionada do Estado e voltada para os fins buscados por ele próprio.

A ênfase na disciplina e na obediência ao Estado, muitas vezes, resultou na subvalorização da ética e da reflexão crítica. O aprendizado de valores cívicos era frequentemente desvinculado de discussões sobre justiça social, igualdade de gênero, direitos humanos e outros temas fundamentais para o exercício da cidadania plena. Essa limitação teórica contribuiu para uma visão superficial da moralidade e uma má compreensão do papel do cidadão na sociedade.

Um dos mecanismos utilizados para que a ordem, a moral e o civismo fossem estabelecidos consistia nos livros didáticos utilizados nos ambientes escolares. Alguns livros não abordavam diretamente a questão religiosa, mas outros sim, pois a formação moral ensina como o homem deve praticar seus atos, e a religião é considerada uma forma de educar o ser humano para conviver em sociedade, sabendo distinguir o bem e o mal.

Os livros abordavam os ideais de um homem civilizado e pretendiam inculcar preceitos de civilidade em um momento autoritário, ou seja, um condicionador do caráter humano, com a finalidade de consolidar os ideais culturais e políticos da sociedade em questão. Além disso, todos os materiais deveriam passar por um órgão responsável para aprová-los: a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), criada em 1969 e extinta em 1986.

A partir desses objetivos estabelecidos, a disciplina de EMC seria uma das formas de preservar a ordem instituída e garantir o poder dos grupos autoritários, que pretendiam disseminar esses valores para o restante da

população. Destarte, a EMC não foi apenas uma disciplina; ela apresentou um discurso doutrinador religioso e conservador.

Os conteúdos que continham nos materiais da EMC visavam a moldar a personalidade das novas gerações incorporando valores religiosos e morais. Por isso, os exercícios contidos nesses livros eram de memorização, complete a frase, ou seja, afirmações que não poderiam ser questionadas.

Assim, o ensino da Educação Moral e Cívica não existia apenas dentro das paredes da sala de aula; apesar de a escola ser o centro das atividades cívicas, ela se estendia para toda a comunidade, por meio da atuação dos pais, funcionários e professores. As realizações de eventos cívicos, como desfiles e comemorações relacionadas a datas e “heróis” nacionais, faziam parte das atividades abertas à comunidade.

A produção dos materiais didáticos utilizados nessa disciplina foi fundamental para difundir os valores e a ideologia defendida pelos militares. Foram produzidos livros didáticos para a disciplina de EMC, que tinham como objetivo promover a formação ideológica dos estudantes aos princípios do regime autoritário. Esses livros enfatizavam valores e concepções específicas relacionadas à ideologia militarista e nacionalista.

Os livros didáticos de EMC foram elaborados pelo governo, por meio do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Nacional de Material Escolar (FNME), e distribuídos para as escolas em todo o país. Eles tiveram uma abordagem normativa e prescritiva, visando a inculcar nos estudantes uma visão de mundo específica aos interesses do regime militar.

Os conteúdos direcionados nos livros enfatizavam o culto à pátria, ao civismo e à obediência aos símbolos nacionais, como a bandeira e o hino. Havia uma exaltação do nacionalismo, da ordem e da disciplina, buscando transmitir a ideia de que a estabilidade e a segurança do país dependiam do autoritarismo e da centralização do poder.

Além disso, os livros didáticos de EMC destacaram o papel das Forças Armadas como guardiãs da ordem e da segurança nacional. A autoridade militar era enaltecida, e os estudantes eram incentivados a admirar, já que acompanhavam os militares como figuras de autoridade.

A Educação Moral e Cívica foi retirada dos currículos em 1993, porém a discussão sobre a formação moral dos estudantes e a função da escola ainda

perdura até os dias atuais. Durante a pesquisa, observamos que existem alguns pedidos em tramitação para a volta da disciplina escolar. Quais são as razões para o seu retorno?

Com a redemocratização do país e o fim do regime militar, a disciplina de Educação Moral e Cívica foi sendo substituída, de modo gradual, por outras propostas curriculares. Hodiernamente, a EMC não faz parte do currículo escolar, e a discussão sobre a formação moral e cívica dos estudantes envolve diferentes perspectivas pedagógicas e ideológicas.

Uma educação que objetiva a emancipação de todos não pode ser pautada na obediência e na naturalização de uma ordem social marcada pelas profundas desigualdades sociais. Se desejamos a construção de uma nova sociedade, o que deve pautar o trabalho escolar é a transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos, históricos produzidos pela humanidade. A escola deve – ou deveria – dispensar o senso comum e disciplinas vazias de conteúdo.

A Educação Moral e Cívica moldou a estrutura educacional do período militar, estabelecendo diretrizes pedagógicas e limitando a autonomia das escolas e dos professores. Essa influência se reflete até o presente, em algumas abordagens autoritárias ainda demarcadas no sistema educacional brasileiro, prejudicando a formação de cidadãos críticos.

Dessa forma, é fundamental que a educação seja baseada nos princípios democráticos, no respeito à diversidade de opiniões e no estímulo ao pensamento crítico. Somente assim poderemos formar cidadãos conscientes, capazes de compreender a complexidade da realidade e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e livre.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Isaias. **Estudos objetivos de educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1941.

AMARAL, Daniela Patti do. Ética, moral e civismo: difícil consenso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 351-369, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JMN9fkMRWBP75GK8BdHvVxm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

AQUINO, Maria Aparecida de. A América vai à guerra. *In*: COGGIOLA, Osvaldo (org.). **Segunda Guerra Mundial**: um balanço histórico. São Paulo: Xamã/FFLCH/USP, 1995. p. 173-194.

BEOZZO, José Oscar. A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a redemocratização. *In*: FAUSTO, Boris (org.). **História geral da civilização brasileira**. Sociedade e política (1930-1964). Tomo III. O Brasil republicano. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1984. v. 10. p. 273-341.

BRASIL. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968**. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1968]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atoinst/1960-1969/atoinstitucional-5-13-dezembro1968-363600-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 50.505, de 26 de abril de 1961**. Consolida as disposições relativas à educação moral e cívica nos estabelecimentos de ensino, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50505-26-abril-1961-390388-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 62.484, de 29 de março de 1968**. Aprova o Estatuto da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Brasília, DF: Presidência da República, [1968]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62484-29-marco-1968-403947-norma-pe.html>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971**. Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/atos/decretos/1971/d68065.html#:~:text=R%20regulamenta%20o%20Decreto%20Lei%20n%C2%BA,Pa%C3%ADs%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos/decretos/1971/d68065.html#:~:text=R%20regulamenta%20o%20Decreto%20Lei%20n%C2%BA,Pa%C3%ADs%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias). Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.** Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1969a]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/del0869.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0869.htm). Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. [S. l.]: Presidência da República, [1942]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm). Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. [S. l.]: Presidência da República, [1931]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/d19890.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19890.htm). Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em 15 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1968]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.540%2C%20DE%2028%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201968.&text=Revogada%20pela%20Lei%20n%C2%BA%209.394,lei%20n%C2%BA%20618%2C%20de%201969.&text=Fixa%20normas%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e,m%C3%A9dia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.540%2C%20DE%2028%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201968.&text=Revogada%20pela%20Lei%20n%C2%BA%209.394,lei%20n%C2%BA%20618%2C%20de%201969.&text=Fixa%20normas%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e,m%C3%A9dia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias). Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm#:~:text=L5692&text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=L5692&text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias). Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993.** Revoga o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1993]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1989\\_1994/l8663.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/l8663.htm). Acesso em: 15 ago. 2023.

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

BRASIL. **Parecer nº 3, de 4 de fevereiro de 1969**. Torna obrigatório o ensino da disciplina Educação Moral e Cívica. [S. l.: s. n.], [1969b]. Disponível em: [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer\\_n.3-1969\\_torna\\_obrigatorio\\_o\\_ensino\\_da\\_disciplina.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n.3-1969_torna_obrigatorio_o_ensino_da_disciplina.pdf). Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Parecer nº 94/71, de 4 de fevereiro de 1971, do CFE. *In*: CONTRIBUIÇÃO para o desenvolvimento de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política do Brasil nos currículos de 1.º e 2º Graus. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1984. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002412.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. **Presidente 1923-1926 (Artur Bernardes)**. Mensagens presidenciais, Presidência Artur Bernardes, 1923-1926. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1978.

CAMARGO, Aspásia. A questão agrária: crise de poder e reformas de base (1930-1964). *In*: FAUSTO, Boris (org.). **História geral da civilização brasileira**. Sociedade e política (1930-1964). Tomo III. O Brasil republicano. São Paulo: Difel, 1983. p. 147-272.

CAPANEMA, Gustavo. **A missão do professor secundário**: educar para a pátria. Rio de Janeiro: Serviços Gráficos do Ministério da Educação e Saúde, 1940.

CARVALHO, José Murilo de. Vargas e os militares: aprendiz de feiticeiro. *In*: D'ARAÚJO, Maria Celina (org.). **As instituições brasileiras da Era Vargas**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Editora FGV, 1999.

CASTANHA, André Paulo. Retornar às fontes: desafios aos estudos histórico-educativos. *In*: SILVA, João Carlos da *et al.* (org.). **História da Educação**: arquivos, instituições escolares e memória histórica. Campinas: Alínea, 2013. p. 79-94.

CORREIO DA MANHÃ. Rio de Janeiro: [s. n.], 1964.

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

CUNHA, Luiz Antônio. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 285-302, 2007.

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

DIÁRIO CARIOCA. Rio de Janeiro: [s. n.], 1961.

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe.** Petrópolis: Vozes, 1981.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: Edusp, 2006.

FERNANDES, Florestan. **O que é Revolução.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **A Educação Moral e Cívica e sua produção didática (1969-1993).** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. O livro didático de Educação Moral e Cívica na Ditadura Militar de 1964: a construção de uma disciplina. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – PERCURSOS E DESAFIOS DA PESQUISA E DO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais [...].** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p. 3375-3385.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 2005.

GERMANO, José Willington. O discurso político sobre a educação no Brasil Autoritário. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 313-332, 2008.

GÓES MONTEIRO, General Pedro Aurélio de. **Problemas do Exército –** confidencial. CPDOC, Arquivo Getúlio Vargas [GV 34.01.18/2 – XIV]. [S. l.: s. n.], 1934.

GOMES, Marco Antonio de Oliveira; NASCIMENTO, Yasmim Baptista do. Estado, economia e educação na Ditadura Civil-Militar: a Educação Moral e Cívica para a manutenção da ordem. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 33, p. 1-20, 2021.

GONZAGUINHA Pequena Memória para um tempo sem memória. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (2 min 19 s). Publicado pelo canal Vitor Calvanese. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=34&v=\\_8kbEccj33c](https://www.youtube.com/watch?time_continue=34&v=_8kbEccj33c). Acesso em: 15 ago. 2023.

GUSMÃO, Daniele Cristina Frediani; HONORATO, Tony. Ideais de homem civilizado veiculados nos livros didáticos de Educação Moral e Cívica na Ditadura Civil-Militar. **Revista de História da Educação**, Santa Maria, v. 23, p. 1-39, 2019.

HORTA, José Silvério Baía. **O Conselho Federal de Educação e o planejamento educacional no Brasil (uma contribuição à História da educação brasileira)**. 1975. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1975.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro: [s. n.], 1961.

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro: [s. n.], 1964.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; OLIVEIRA, Terezinha. **Educação na História**. São Luís: UEMA, 2008.

MARIANI, Marília. **Guia de Civismo**. Nível Médio. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves; Editora Paulo de Azevedo, 1970.

MARTINS, Maria do Carmo. As humanidades em debate: A reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. *In*: OLIVEIRA, Marcus A. Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (org.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 141-170.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

O GLOBO. Rio de Janeiro: [s. n.], 1964.

PLÁCIDO, Gilmara Duarte. Educação, civismo e religiosidade durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985). *In*: SEMINÁRIO ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis, 2014. **Anais** [...]. Florianópolis: ANPEd, 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1559-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1559-0.pdf). Acesso em: 15 ago. 2023.

REZENDE, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade**. 1964-1984. Londrina: Eduel, 2013.

RIDENTI, Marcelo. **O Fantasma da Revolução Brasileira**. Campinas: Editora Unicampi, 1993.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Educação Moral e Cívica**. Curso ginásial. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SCHIMIDT, Maria Junqueira. **Curso de Educação Moral e Cívica**. 2. ed. 3º e 4º ano ginásial. Rio de Janeiro: Livraria AGIR, 1971.

SINGER, Paul. **Repartição da renda**: pobres e ricos sob o regime militar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

TOLEDO, Caio Navarro de. 1964: o golpe contra as reformas e a democracia. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 13-28, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/YLMc8hZWZfpV4sPzsZFCkqq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

VALLE, Diniz Almeida do. **Guia de Civismo**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1971.

VEJA 10 frases polêmicas de Bolsonaro sobre o golpe de 1964 e a ditadura militar. **Folha de S. Paulo**, 28 mar. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/03/veja-10-frases-polemicas-de-bolsonaro-sobre-o-golpe-de-1964-e-a-ditadura-militar.shtml>. Acesso em: 15 ago. 2023.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais. Bragança Paulista: Edusf, 1999.