

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Tárcia Cristina Nogueira Leite Machado

**REGIME MILITAR NO BRASIL E EDUCAÇÃO: POLÍTICAS, LEGISLAÇÃO E
MATERIAL DIDÁTICO**

**Sorocaba - SP
2022**

Tárcia Cristina Nogueira Leite Machado

**REGIME MILITAR NO BRASIL E EDUCAÇÃO: POLÍTICAS, LEGISLAÇÃO E
MATERIAL DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação, stricto sensu, em nível de Mestrado, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vania Regina Boschetti

**Sorocaba/SP
2022**

Ficha Catalográfica

Machado, Tércia Cristina Nogueira Leite

M135r Regime militar no Brasil e educação : políticas, legislação e material didático / Tércia Cristina Nogueira Leite Machado. – 2022.

83 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Regina Boschetti

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2022.

1. Educação e Estado – Brasil – História, 1964-1985. 2. Política e educação – Brasil. 3. Educação – Brasil – Aspectos políticos. 4. Livros didáticos. 5. Ditadura - Brasil. I. Boschetti, Vânia Regina, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

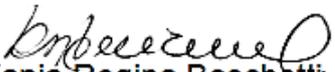
Tárcia Cristina Nogueira Leite Machado

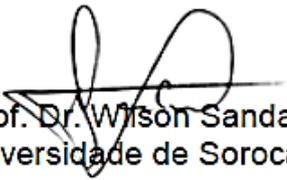
REGIME MILITAR NO BRASIL E EDUCAÇÃO: POLÍTICAS, LEGISLAÇÃO E MATERIAL DIDÁTICO

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:24/08/2022

BANCA EXAMINADORA:


Prof.(a) Vania Regina Boschetti - Orientadora
Universidade de Sorocaba


Prof. Dr. Wilson Sandano
Universidade de Sorocaba


Prof.(a) Dr.(a) Cristiane Corrêa Strieder
Secretaria de Estado de Educação

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus.

À minha filha Dafiny Piettra Leite Machado, pelo apoio no decorrer desses anos de mestrado.

Ao corpo docente do curso de mestrado da UNISO pela grande contribuição à minha formação acadêmica e pessoal, em especial à minha Orientadora Professora Doutora Vânia Regina Boschetti, pelo apoio e orientação.

Ao Professor Doutor Wilson Sanado.

À Professora Doutora Cristiane Corrêa Strieder.

À Professora Doutora Tarina Lenk.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo caracterizar as determinações da política educacional durante o regime militar (1964-1985). O método de pesquisa escolhido foi o da coleta de dados bibliográficos, colhendo os dados de diferentes fontes. Considera-se que à medida em que a sociedade vai se modificando, a escola precisa se adaptar à realidade. Isso é perceptível pelo estudo entre o contexto social e a educação a partir das mudanças curriculares até as influências na prática pedagógica. Partindo deste entendimento, ao iniciar o mestrado em História da Educação, foi levantado o interesse em responder ao seguinte questionamento: quais os princípios e diretrizes da educação brasileira no período militar de 1964 a 1985? O estudo foi desenvolvido tomando como base teórica autores como René Armand Dreifuss, Thomas Skidmore, Elio Gaspari, Alexandre Tavares do Nascimento Lira e Maria Lúcia de Arruda Aranha, para que se pudesse melhor evoluir em conhecimento em relação à temática estudada. Foram selecionados conteúdos de livros didáticos utilizados no período da ditadura civil militar no Brasil, com vistas a entender como os conteúdos curriculares eram tratados nesse período.

Palavras-Chave: Ditadura Civil-militar. Material Didático. Política Educacional. Regime Militar.

ABSTRACT

The present study aims to characterize the determinations of educational policy during the military regime (1964-1985). The research method chosen was the collection of bibliographic data, so that it worked in the qualitative method, collecting data from different sources. It is considered that as society changes, the school needs to adapt to reality. This is perceptible by the study between the social context and education from the curricular changes to the influences on pedagogical practice. Based on this understanding, when starting the master's degree in History of Education, the interest was raised in answering the following question: what were the principles and guidelines of Brazilian education in the military period from 1964 to 1985? The study was developed taking as theoretical basis authors such as René Armand Dreifuss, Thomas Skidmore, Elio Gaspari, Alexandre Tavares do Nascimento Lira and Maria Lúcia de Arruda Aranha, in order to improve knowledge on the subject studied. Contents of textbooks used in the period of the civil-military dictatorship in Brazil were selected, in order to understand how the curricular contents were treated in that period.

Keywords: Civil-military dictatorship. Courseware. Educational politics. Military regime.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI-5	Ato Institucional número 5
CPC	Centros Populares de Cultura
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CGT	Comando Geral dos Trabalhadores
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CFE	Conselho Federal de Educação
EMC	Educação Moral e Cívica
EUA	Estados Unidos da América
EPB	Estudos dos Problemas Brasileiros
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PAC	Programa de Ação Cultural
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
USAID	<i>United States Agency International for Development</i>
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO DOS GOVERNOS MILITARES	12
2.1 A educação brasileira antes da ditadura militar de 1964	12
2.2 Governos Militares: origem e características	16
2.2 A educação brasileira durante os governos militares	27
2.2.1 Governo Humberto Castelo Branco (1964-1967)	27
2.2.2 Governo Artur Costa e Silva (1967-1969)	29
2.2.3 Governo Emílio Garrastazu Médici (1969-1974)	32
2.2.4 Governo Ernesto Geisel (1974-1979)	35
2.2.5 Governo João Figueiredo (1979-1985)	36
2.3 Evolução das legislações e políticas educacionais brasileiras	39
2.3.1 AI-5 e sua interferência no âmbito da cultura e da educação	42
2.3.2 Sobre o Decreto n. 68.065/1971 e a obrigatoriedade da disciplina Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira	46
2.4 Ideais para o âmbito da educação na visão dos governos militares	49
3 MATERIAL DIDÁTICO DA DITADURA MILITAR: CARACTERÍSTICAS E IDEÁRIO	53
3.1 Panorama Geral	54
3.2 A disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB)	56
3.3 Educação Moral e Cívica	67
4 CONCLUSÃO	74
REFERÊNCIAS	76
ANEXO A. CONJUNTURA ATUAL – FRAGMENTOS DO LIVRO DE GLEUSO DAMASCENO DUARTE	82

1 INTRODUÇÃO

Escola e sociedade são instâncias interrelacionadas. À medida em que a sociedade vai se modificando, a escola precisa se adaptar à realidade. Isso é perceptível pelo estudo entre o contexto social e a educação a partir das mudanças curriculares até as influências na prática pedagógica.

Partindo deste entendimento, ao iniciar o mestrado em História da Educação, foi levantado o interesse em responder aos seguintes questionamentos: quais os princípios e diretrizes¹ da educação brasileira no período militar de 1964 a 1985? Estes princípios e diretrizes foram influenciados pela ideologia pregada pelo Regime Militar? Houve ações que doutrinaram os estudantes e professores para agirem em conformidade com a ideologia do Regime Militar? Há indícios sobre ações doutrinadoras para a educação? Como essas diretrizes se materializam em ações doutrinárias voltadas para o processo educativo?

A partir dos objetivos das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSP), agregados à composição curricular, decidiu-se então pelo aprofundamento no segmento do currículo escolar da época. A partir disso, outros questionamentos surgiram, como: Quais os métodos abordados? Como o professor trabalhava este conteúdo? Para responder a estas perguntas de forma mais específica, o nível escolar escolhido foi do Ensino Fundamental II, que à época era identificado como Ensino de 1º Grau, compreendendo os oito anos iniciais da escolarização.

Tendo em vista essas inquietudes para estudar as ações concretas aplicadas para a Educação, buscou-se analisar elementos físicos disponíveis, entre estes, os livros didáticos. Estes livros demonstram indícios concretos materiais da política educacional com a intenção da doutrinação da ideologia do Regime Militar.

Explica-se que o assunto ditadura no Brasil de 1964 a 1985 tem sido amplamente discutido e documentado no decorrer dos anos. São vários os autores, nacionais e estrangeiros, que dedicaram anos de suas vidas em prol de entender e explicar o que aconteceu nos tais anos de chumbo² e, felizmente, esta força de

¹ Princípios serão entendidos como alicerces para o entendimento sobre um conjunto de juízos. Diretrizes serão entendidas como orientações, guia ou rumo que está sendo conduzida para uma ação.

² Expressão usada para designar os anos 70 em vários países. Este período foi caracterizado por ataques violentos promovidos pela extrema-esquerda, pela extrema-direita e a repressão policial.

vontade de compreender como um país passa por uma época de regime de exceção está longe de terminar. Costuma-se falar muito desta época pelo ponto de vista da repressão aos civis e todo movimento contrário às ideias dos que estavam no poder.

A compreensão da influência direta e indireta do regime ditatorial na educação brasileira mostrou-se como um campo a ser estudado. Antes de tudo, é necessário compreender o que a educação sofreu e qual era o seu papel de 1964 a 1985.

Dentre as mudanças, destaca-se, no currículo escolar, a obrigatoriedade do ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) que tinha cunho religioso³ e conservador. Sobre as disciplinas retiradas do currículo (Sociologia, Psicologia e Filosofia) destaca-se a Filosofia que, segundo Costa e Subtil (2016), era considerada subversiva e ia contra os ideais tecnocráticos do regime. Além disso, História e Geografia foram unificadas e se tornaram Estudos Sociais (SHMDIT; ABUD, 2014).

O recorte temporal escolhido para a pesquisa é de 1964 a 1985 – marcos do início dos governos militares e da reabertura política, com a eleição indireta de um candidato civil. Entende-se que o trabalho na área de pedagogia leva sempre a mais perguntas do que respostas. Dado o momento que o Brasil vive atualmente e os pedidos de alguns grupos em redes sociais, pela volta de disciplinas obrigatórias da época do regime militar (EMC e OSPB) surgiu o interesse de estudar mais profundamente a educação deste momento histórico, suas implicações e decorrências. Assim, justifica-se este estudo para contribuir com as discussões no campo da História da Educação dentro deste período conturbado do país.

Este estudo tem como objetivo caracterizar as determinações da política educacional durante o regime militar (1964-1985). E como objetivos específicos: apresentar o currículo escolar e material didático produzido para as séries de 5º a 8º ano (atual 6º ao 9º); compreender a influência do trabalho do professor neste contexto histórico; e analisar o livro “Conjuntura Atual em OSPB” a fim de identificar as características da educação brasileira durante a ditadura militar.

O método de pesquisa escolhido foi o da coleta de dados bibliográficos, colhendo os dados de diferentes fontes, inclusive artigos, dissertações e teses em que a pesquisa acadêmica tem analisado a ação dos militares não só na perspectiva da

³ Ao analisar o conteúdo de livros de EMC (Educação Moral e Cívica), há vários capítulos que citam Deus e sua importância para a família e o comportamento esperado pela sociedade que ali era idealizada. Ou seja, não há citação a uma religião específica, mas fica claríssimo o conteúdo cristão da disciplina. A questão que fica, é sobre a referência a outras formas de fé, ainda mais no Brasil, país bastante diverso em relação a religiões.

Educação, mas também na área do Ciências Jurídicas, da teoria Geral do Estado, da Economia e das Ciências Sociais em geral.

Estudo desenvolvido tomando como base teórica autores como Thomas Skidmore que traz uma abordagem histórica do Brasil, Elio Gaspari e René Armand Dreifuss que fazem uma reflexão teórica-crítica sobre a ditadura militar no país, Alexandre Tavares do Nascimento Lira que apresenta uma perspectiva historicizada sobre a educação no país e Maria Lúcia de Arruda Aranha, que aborda a educação de forma histórica e filosófica. Os autores foram utilizados para que se pudesse melhor evoluir em conhecimento em relação à temática estudada. Foi selecionado um livro didático utilizado no período da ditadura civil militar no Brasil, com vistas a entender como os conteúdos curriculares eram tratados nesse período.

A dissertação foi estruturada em cinco capítulos, sendo que o primeiro consiste nesta introdução que traz as diretrizes da pesquisa realizada.

No segundo capítulo Educação Brasileira no Contexto dos Governos Militares, se faz uma abordagem sobre o percurso da educação brasileira durante o período da ditadura militar, com o intuito de perceber as mudanças nesse cenário. Aborda-se inicialmente as características dos governos militares e, em seguida, contextualiza-se a educação em cada um dos governos desse período.

Em seguida, no terceiro capítulo, Evolução das Legislações e Políticas Educacionais, considera as políticas públicas educacionais implementadas antes e durante a ditadura militar, descrevendo as reformas educacionais ocorridas no período estudado, considerando os ideais para o âmbito da educação na visão dos governos militares.

O quarto capítulo, Material Didático da Ditadura Militar: Características e Ideários, descreve os resultados encontrados a partir da análise documental, considerando a análise realizada dos livros didáticos “Conjuntura Atual em OSPB” e “Educação para o Trabalho: a escolha profissional” utilizado na disciplina de Educação Moral e Cívica. O capítulo traz uma reflexão crítica sobre os conteúdos abordados e a figura do professor nesse processo.

Por fim, apresenta-se a Conclusão do estudo realizado.

2 EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO DOS GOVERNOS MILITARES

2.1 A educação brasileira antes da ditadura militar de 1964

A educação no Brasil durante muito tempo foi pautada em formar o cidadão de bem que iria desenvolver funções fundamentais para o Estado. Explica-se com base em Aranha (2002) que o programa aplicado pelo Colégio Pedro II era gradual com duração de seis anos, podendo ingressar a partir dos 10 anos de idade, desde que já soubessem ler e escrever corretamente, tivesse noções básicas da gramática e da doutrina cristã, bem como soubesse realizar as quatro operações matemáticas elementares, além da aplicação do sistema decimal de pesos e medidas, podendo estudar em regime de internato ou externato.

Importante mencionar que o Colégio Pedro II (CPII) é um tradicional colégio federal localizado no Rio de Janeiro. Este tradicional colégio possui origem no ano de 1739, quando foi fundado o Colégio dos Órfãos de São Pedro por inspiração do 4º Bispo do Rio de Janeiro, Dom Antônio de Guadalupe. Em 1766, o Colégio dos Órfãos transformou-se em Seminário de São Joaquim e ganhou novas instalações: o prédio ao lado da Igreja de São Joaquim, onde hoje se encontra o *Campus Centro*.

Em 1837, o Ministro do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos com a assinatura do Regente Pedro de Araújo Lima, Marquês de Olinda, apresentou o decreto que reorganizou completamente o Seminário de São Joaquim e mudava-lhe o nome para Imperial Collegio de Pedro Segundo em homenagem ao Imperador menino, no dia de seu aniversário de 12 anos, em 2 de dezembro de 1837.

Em 1857, vinte anos após sua inauguração, o Colégio Pedro II foi dividido em Externato e Internato, com o objetivo de melhor gerenciar a distribuição dos alunos — o decreto de instituição do internato é de 24 de outubro de 1857. Inicialmente, o Internato funcionou em um casarão na Chácara do Matta, onde hoje é o bairro da Tijuca. Em 1889, a unidade foi transferida para o Campo de São Cristóvão, onde atualmente se localizam os *campi* São Cristóvão I, II e III e a Reitoria.

Na presidência do Marechal Hermes da Fonseca, que era ex-aluno do colégio, a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República foi aprovada pelo Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911, e promoveu a reforma dos dois níveis de ensino. Em 29 de março de 1911, retomou o nome original - Colégio Pedro II, desaparecendo o nome de Internato Nacional Bernardo de Vasconcelos. Na mesma

data, o Decreto n. 8.660 aprovou o Regulamento para o Colégio Pedro II, estabelecendo a divisão em duas seções, Externato e Internato, com um único Diretor.

Em 28 de fevereiro de 1967 foi sancionado o Decreto Lei nº 245 que transformou o Colégio Pedro II em autarquia federal, dirigida por um Diretor Geral. O primeiro Diretor Geral foi o Professor Catedrático de Latim, Vandick Londres da Nóbrega. Sempre com crescentes números de candidatos a cada concurso, o Colégio foi se expandindo e criando novas unidades. O Colégio Pedro II teve três ciclos de expansão, começando pela década de 1950, com a criação de três seções escolares. Por 14 anos, o currículo praticado no Colégio Pedro II passou por reformas educacionais, seja para reforçar o caráter de formação geral e humanista, seja para ceder às críticas e demandas sociais.

Todavia, de acordo com Andrade (2007), com a mudanças econômicas no país na Primeira República, reformas educacionais foram se fazendo necessárias, o que gerou uma crise de identidade no Colégio Pedro II, visto que assumia uma educação voltada para os interesses e expectativas da burguesia, enquanto o período trazia a classe média da população como necessária ao plano político, com o modelo adotado pelo colégio passando a ser desconsiderado e se buscando um ensino menos elitista e menos bacharelesco.

Segundo Bittar e Bittar (2012), o período entre 1930 e 1964 foi marcado por mudanças estruturais na educação brasileira, com inúmeras reformas educacionais, porém, nenhuma delas voltada para o problema secular do analfabetismo, uma vez que, o modelo de escola era voltado para a elite, principalmente no ensino secundário, onde era possível observar uma seletividade. Assim, um estudo para aqueles que tinham poder econômico para sustentar seus filhos na escola, sem ajudar financeiramente.

Com a industrialização e a urbanização, a sociedade começou a reivindicar o direito de frequentar a escola, assim deu-se início a inúmeras reformas na educação, surgiram no Brasil grandes educadores como: Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho entre outros que participaram das reformas educacionais. A década de 1930 foi marcada por avanço na educação, inclusive a criação do Ministério da Educação e da Saúde, pois a constituição de 1934 priorizava o bem social dos brasileiros, bem como investimentos na educação.

Em 1958 foi possível verificar o retorno das discussões sobre a obrigação ou não do Estado com a educação no país, fato tratado em um projeto iniciado no final

da década de 1940. O deputado Carlos Lacerda apresentou um substituto para o tal projeto de centralização versus descentralização da educação (RIBEIRO, 1992). O projeto apresentado deu início a várias discussões que se dividiram entre apoiadores e não apoiadores do projeto. Ribeiro (1992, p. 146) comenta que "esta fase é marcada pelos choques entre as diversas correntes em defesa dos princípios da escola pública e da escola particular". Em relação ao assunto, Montalvão (2013, p. 304) afirma que:

Os católicos não concebiam a existência de uma escola neutra e imparcial. Entendiam que o liberalismo, ao tornar a religião um assunto evidentemente do âmbito privado, evocava para si a responsabilidade da orientação política e ideológica da sociedade. Declarando que todo o poder emana do povo, os liberais excluíam Deus da vida pública, entendendo a ação política como ação racional, com uma ética própria. Partidários de uma democracia em que o bem comum, e não a busca da felicidade individual, fosse a razão do bom governo, os católicos entendiam a neutralidade liberal como uma forma de anular a presença da religião na formação para a cidadania. Os postulantes da campanha pela liberdade de ensino, no entanto, afirmavam não estarem voltados para impedir por completo a atuação do poder público na abertura de escolas, mas entendiam que não era um direito do Estado atuar com tanta força na educação.

Explica-se que Carlos Lacerda trazia consigo um pertencimento da retórica excludente do totalitarismo *versus* a liberdade de ensino, com vínculo nos interesses pecuniários das escolas privadas, o que se tornou um problema. Isso porque, a expansão da escola pública passou a ser considerada como uma ameaça à liberdade de consciência das famílias. Verificava-se, assim, uma politização do debate sobre a educação.

Em 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n. 4.024/1961), que tramitava no Congresso desde 1948, com longos intervalos de esquecimento. Entre as várias diretrizes desta lei, Ribeiro (1992) chama atenção para o capítulo das finalidades da educação, pois percebe-se uma "concepção humanista moderna". Concepção esta hegemônica entre as correntes que defendiam a escola pública, sobre a concepção "humanista" tradicional vertente religiosa dominante no grupo católico que defendia a escola particular. Isto demonstra um poder legislativo mais conservador do que se mostravam os movimentos sociais pela educação.

Uma das premissas desses movimentos eram os movimentos de educação popular. Ribeiro (1992) relata que, com o objetivo de alfabetizar a população adulta brasileira, para que pudessem ser ativos na vida pública do país, surgiram em 1961

movimentos como o Centros Populares de Cultura (CPC), que através do teatro e outras intervenções tratavam de atualidades com a linguagem do povo. Outro movimento foi o Movimento de Cultura Popular (MCP) que fazia um trabalho de base para a alfabetização e educação. Também em 1961, surgiu o Movimento de Educação de Base (MEB), “ligado à CNBB e ao governo da União, caracterizando-se, no ano seguinte, como movimento de cultura popular.” (RIBEIRO, 1992, p.151).

As políticas desenvolvimentistas dos governos de Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart geraram uma enormidade de indústrias no país. Entretanto, para muitos dos cargos ou postos de trabalhos que havia disponíveis, um problema se mostrava: a população economicamente ativa para trabalhar, na maioria das vezes não possuía formação acadêmica suficiente para preencher esses cargos. O que se verifica é que a alfabetização do ensino básico não acompanhou o ritmo de investimento considerando o desenvolvimento industrial. Um exemplo disto é a taxa de analfabetismo no país na década de 1960, que chega aos 39,4% da população (RIBEIRO, 1992).

Este número era apenas um dos problemas apontados no âmbito da educação na época que antecedeu ao golpe. Outro problema que assustava os governos eram as crises estudantis. Crises essas que puderam ser vistas entre o governo Jânio Quadros (1961-1961) e o governo João Goulart (1961-1964). Explica-se que com a renúncia de Jânio e as turbulências geradas em torno da posse de João Goulart, a União Nacional dos Estudantes (UNE) buscou agir rapidamente, decretando greve geral estudantil, passando a fazer parte de um movimento em prol da posse de Jango, a Campanha de Legalidade, denunciando as pressões sofridas por esse público, bem como pressionando por uma reforma universitária. Além disso, destaca-se que a necessidade de reformas tributárias trabalhistas e agrária apenas serviram para aumentar a convulsão da crise no país (RIBEIRO, 1992).

Para discutir métodos pedagógicos e outras questões de alfabetização, em 1963, foi realizado o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular e em 1964, o Seminário da Cultura Popular (RIBEIRO, 1992). Onde, entre outros métodos de alfabetização, o método Paulo Freire que “alfabetizava em 40 horas” (RIBEIRO, 1992, p.153). A partir desse sucesso, “a 21-01-1964 foi criado o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), visando a alfabetização de 5 milhões de brasileiros até 1965” (RIBEIRO, 1992, p.153). Em março do mesmo ano foi deflagrado o Golpe Civil-militar e a educação sofreu novas mudanças.

2.2 Governos Militares: origem e características

A ditadura militar inaugurou no país um período de rupturas e violência política. Com o Golpe Civil-militar de 1964⁴, teve início o período que traria marcantes histórias para o país e deixaria seus rastros até os dias de hoje, como não poderia deixar de ser, considerando que a história se desenvolve numa continuidade.

O que é ditadura? Importante iniciar esse capítulo definindo o termo. Segundo o dicionário Michaelis (2021), o termo ditadura tem o seguinte significado:

Di-ta-du-ra sf 1 Governo autoritário, unipessoal ou colegiado, caracterizado pela tomada do poder político, com o apoio das Forças Armadas, em desrespeito às leis em vigor, com a conseqüente subordinação dos órgãos legislativos e judiciários, a suspensão das eleições e do estado de direito, com medidas controladoras da liberdade individual, repressão da livre expressão, censura da imprensa⁵ e ausência de regras transparentes em relação ao processo de sucessão governamental. 2 POR EXT Sistema de governo que, de forma geral, não respeita as liberdades individuais. 3 Governo ou autoridade do ditador; autoritarismo, tirania, despotismo. 4 Nos modernos governos representativos, o exercício temporário e anormal do poder político, impessoal ou colegiado, com atribuições prefixadas, destinado a sanar um mal público ou proteger suas instituições quando elas se encontram ameaçadas por um perigo externo ou interno (MICHAELIS, 2021, n.p.).

Portanto, uma ditadura é todo e qualquer governo que tem como característica a tomada de poder, sobrepondo-se à legislação e aos princípios norteadores e democráticos que regem a vida de um país. Este é o primeiro ponto a ser considerado: uma ditadura geralmente tem como início algo forçado, sem eleição, sem uma escolha legal por parte do povo (RIBEIRO, 1992).

Outro ponto a ser considerado para o início deste tópico é o apoio dos segmentos de segurança. Uma ditadura precisa ter o apoio de algum setor militarizado, seja ele oficial, como as Forças Armadas, seja por uma organização

⁴ Chama-se Golpe Civil-militar por ter se caracterizado como uma articulação política golpista realizada por civis e militares na passagem de 1961 para 1962, envolvendo a imprensa, grupos civis e militares. A participação civil a partir do movimento anticomunismo, que expressava o medo que se tinha das ideologias críticas ao capitalismo e do reformismo social e político. Mas, sobretudo, expressava a rejeição dos setores conservadores aos novos agentes políticos que emergiam como protagonistas da transformação social: os trabalhadores, os sindicatos, e suas demandas por participação política e social. Essa **reflexão** fundamentou uma ação política de setores da sociedade civil que viam nos militares brasileiros e na aliança com os Estados Unidos a força necessária para combater e impedir o avanço daquilo que era julgado como “subversivo” (DREIFUSS, 2006).

⁵ Neste estudo será entendido como imprensa, a designação coletiva dos meios de comunicação que exercem o Jornalismo e outras funções de comunicação informativa - em contraste com a comunicação puramente propagandística ou de entretenimento.

paramilitar que faça parte desta tomada de poder. O terceiro ponto é o desrespeito às liberdades civis individuais tais como prisões arbitrárias, censura às modalidades de expressão, tortura, execuções, aposentadoria compulsórias e exoneração do serviço público, perseguição política, proibição da ação de organismos representativos e de agremiação entre outros (RIBEIRO, 1992).

Estas três características principais mantêm-se em governos ditatoriais e não foi diferente com o acontecido pelo Brasil no período abordado. Para que se possa melhor entender o que culminou em uma ditadura no país, é preciso voltar às eleições em 1955, vencidas pela chapa de Juscelino Kubitschek e João Goulart, que chegou à posse em 31 de janeiro de 1956 (RIBEIRO, 1992).

Importante mencionar que o panorama econômico da década de 1950, quando houve grande concentração de investimentos das multinacionais do país, acabou gerando um efeito líquido negativo, com a capacidade de importação se tornando dependente das exportações de commodities minerais e agrícolas (RIVERO, 2010). O período foi marcado pelo crescimento econômico do país, destacando-se a criação da empresa Petrobrás em 1953.

Iniciou-se a época dos “50 anos em 5”. A entrada de capital estrangeiro, pelo plano da Instrução n. 113 da Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC), permitia a empresas estrangeiras transferir maquinário industrial para o Brasil como se fossem novos, tendo favorecimento cambial. Importante mencionar que esse período esteve diretamente relacionado à dependência econômica do país com os norte-americanos. Essa política que prejudicava empresas nacionais que tinham equipamentos similares, ajudou no desenvolvimento industrial que ocorreu durante esse período (RIBEIRO, 1992).

A entrada de capital, que além da crise econômica, teve origem na segunda fase da substituição de importações da indústria,⁶ que passou a produzir “equipamentos, bens de consumo duráveis e produtos químicos, o que, conseqüentemente, requeria capitais mais elevados” (RIBEIRO, 1992, p.134-5).

Sobre a questão política na década de 1950, Ribeiro (1992, p.13) afirma que o presidente “estabelece uma real liberdade política (não houveram presos políticos no

⁶ A primeira fase ocorreu durante o Governo de Getúlio Vargas (1930-1945), com a segunda fase marcando um processo de intensificação da industrialização brasileira, ocorrida durante o Governo JK, com a expansão do parque industrial brasileiro, gerando um período de intenso crescimento da economia.

período) que, juntamente com as promessas de melhorias de condições de vida, resultante da execução do programa, obtém um clima de paz social que oferece condições de ação”. Kubitschek governou de 1956 a 1961, com uma política que se caracterizou por investimentos pesados na industrialização do país, marcando o período como desenvolvimentismo.

Os investimentos que vieram, em boa parte, dos EUA, grande interessado nos rumos que seguiria o país em plena Guerra Fria,⁷ iniciada em 1947 e que estava em seu auge no início de 1960, havendo o nascimento de uma forte aliança anticomunista. Explica-se: havia uma polarização com políticas ideológicas que influenciariam o mundo (VIZENTINI, 2006).

No caso do Brasil, aqueles que apoiavam uma ideologia política mais socialista, foram perseguidos. De um lado capitalistas liderados pelos Estados Unidos da América (EUA) e, de outro, socialistas, liderados pela União Soviética, duas superpotências com ideologias e interesses globais diferentes. Era a chamada polarização Leste-Oeste. Os EUA espalharam a ideia de que era necessário conter a ameaça comunista que se espalhava no mundo com o Plano Marshall ⁸ vindo para conquistar mais aliados, ao possibilitar a recuperação econômica de um continente (VIZENTINI, 2006).

Importante mencionar, ainda, que no Brasil o cenário da década de 1960 era preocupante para as elites nacionais, oligárquicas, com acúmulo de terras e capital, ameaçadas pelo entendimento que o socialismo iria tirar seus privilégios e capitais, verificando-se um período de transição para o modelo urbano-industrial, com o crescimento da participação da classe trabalhadora na política nacional a partir da política do populismo (ALMEIDA, 2011).

De acordo com Dreifuss (2006), Jânio Quadros foi eleito (1960), com sua vitória sendo percebida como de interesse do capital multinacional e de associados. Contudo, o então presidente enfrentava um Brasil em tempos de crise, precisando

⁷ A Guerra Fria (1947-1961) foi um período histórico do século XX no qual o mundo ficou dividido em dois blocos políticos e ideológicos, comandados de um lado pelos EUA e de outro, pela URSS.

⁸ Oficialmente chamado de “Plano de Reconstrução Europeia”, o Plano Marshall foi uma política de estabilização dos países de Europa Ocidental por meio de empréstimos dos E.U.A. aos países europeus a juros baixos, sendo que os objetivos consistiam na “expansão do comércio internacional”, garantia da estabilidade interna, o desenvolvimento da cooperação econômica europeia e a contenção do comunismo soviético (SIMON, 2011, p.34-5).

tomar decisões estratégicas com vistas a recuperar a economia do país.⁹ Ianni (1977, p.192) descreve parte das razões dessa crise:

Quanto à crise econômica, manifestou-se da seguinte forma: reduziu-se o índice de investimentos, diminuiu a entrada de capital externo, caiu a taxa de lucro e agravou-se a inflação. Pode-se mesmo dizer que nesses anos a inflação transformou-se no problema central da economia do País; deixou de ser apenas uma técnica de “confisco salarial” (poupança monetária forçada) e passou a funcionar como inflação de custos.

Skidmore (1967) afirma que o governo de Jânio Quadros (janeiro a agosto de 1961), se viu na necessidade de realizar um empréstimo na casa dos 2 bilhões de dólares para melhorar a estabilidade financeira do país. O autor comenta: “Os negociadores brasileiros sabiam muito bem como o novo governo Kennedy, dos Estados Unidos, estava interessado que o regime Quadros tivesse êxito no Brasil” (SKIDMORE, 1967 p.240-41).

O referido presidente renunciou¹⁰ num cenário bastante desafiador em 1961. Dreifuss (2006) afirma que a renúncia fez “soar um alarme” nas classes dominantes. A pressão do setor exportador, a política anti-inflacionária frustrada, a pressão da sociedade trabalhadora e a tentativa de alavancar o desenvolvimento econômico somavam-se ao fato de o povo desejar mais representatividade. Ianni (1977, p.203)

⁹ Chama-se atenção a posição diferente que o Presidente eleito Jânio Quadros tinha posicionamento político diferente de seu vice, João Goulart. Explica-se que essa situação iniciou com uma aliança firmada entre PTB e PSD para a eleição de 1955. Nessa aliança, o PSD lançou Juscelino Kubitschek, político mineiro em ascensão. O PTB, por sua vez, lançou João Goulart como candidato a vice-presidente. A chapa de Jango teve de lutar contra o golpismo defendido pela UDN, que não desejava a realização da eleição presidencial marcada para 1955. Juscelino e Jango foram eleitos à presidência e vice-presidência respectivamente, o que levou a movimentações por um golpe militar que acabou não acontecendo pela interferência de Henrique Teixeira Lott, um militar legalista que era ministro da Guerra. Foi esse ministro que garantiu a posse de ambos, no começo de 1956. Em 1959, o PTB deu início às negociações políticas para definir quem o partido apoiaria na eleição de 1959. Foi cogitada uma candidatura de João Goulart à presidência, mas, no fim, o partido optou por aliar-se ao PSD na candidatura de Henrique Teixeira Lott. Na eleição de 1960, o grande adversário era Jânio Quadros, político conservador e lançado pela UDN. Durante a campanha eleitoral, popularizou-se no país a proposta de voto Jan-Jan, que propunha voto em Jânio para presidente e Jango para vice. Essa proposta ganhou força, e Jânio e Jango foram eleitos presidente e vice respectivamente. Assim, foram eleitos políticos de diferentes candidaturas, e isso aconteceu porque, na República de 1946, a população votava separadamente para presidente e vice.

¹⁰ A renúncia de Jânio Quadros em 1961, e a ascensão do seu vice João Goulart, odiado pelo partido mais conservador da época, a União Democrática Nacional (UDN), de Carlos Lacerda, e por parte dos militares, foi o ápice de uma cisão ideológica que perdurava havia quase 20 anos. De agosto de 1961 a março de 1964, Jango foi alvo de uma guerra discursiva que o pintou como corrupto e conspirador de uma ofensiva comunista. Nesse cenário, destaca-se globalmente a polarização entre Estados Unidos e União Soviética.

comenta que “a consequência imediata desta situação foi o colapso da ‘democracia representativa’ e o ensaio de ditadura”.

Acontece que se os EUA e os bancos europeus não ajudassem países mais fracos politicamente, o risco era de que investimentos soviéticos – leia-se: comunistas – ajudassem estes países necessitados, tornando-se um risco para a manutenção dos interesses capitalistas, assim como aconteceu, por exemplo, em Cuba, que em 1959 derrubou o governo do ditador Fulgêncio Batista, implantando, pela revolução, um governo socialista no país, com apoio soviético e contrariando os interesses norte-americanos na América. O próprio autor explica sobre a década anterior: “Depois do rápido sucesso do “Plano Marshall” dos experimentos com a doutrina Truman¹¹ e do término da Guerra da Coréia, o capitalismo norte-americano precisava encontrar novas fronteiras de expansão” (IANNI, 1977, p.143).

Após o favorecimento da industrialização brasileira em 1956, o setor agrário foi deixado de lado na política econômica, o que empobreceu norte, nordeste e sul do país (IANNI, 1977), regiões predominantemente agrárias, principalmente pela cafeicultura. Isso gerou um aumento de preços de produtos internos e empobrecimento das massas, pois o salário-mínimo não podia ser aumentado, o que resultou num descontentamento geral. Esta crise levou a uma politização de segmentos da população, descontentes com seus salários e inabilidade do governo. Ianni (1977) comenta também a radicalização dos partidos políticos, de ambas as bases ideológicas.

Saindo do breve governo Jânio Quadros, começou o do presidente João Goulart,¹² seu vice, que logo em sua posse enfrentou diversos problemas (IANNI, 1977). Quando assumiu a presidência, o país estava desestruturado, marcado por crises políticas e econômicas.

Assim, Jango, como era chamado o presidente em questão, pretendia transformar o país, renovando a constituição e, sobretudo, propondo as reformas de base, nos setores educacional, fiscal, político e agrário, tal qual a reforma agrária,

¹¹ Política anticomunista lançada em 12 de março de 1945 pelo então presidente estadunidense, Harry Truman. Esta política, junto ao Plano Marshall procurava conter a expansão soviética pelo mundo.

¹² Iniciou sua carreira política em 1946, com a fundação do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), do qual foi presidente nacional entre 1952 e 1964. Em 1947, foi eleito Deputado Estadual para a Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. Em 1950, foi eleito Deputado Federal, com cerca de 40 mil votos, sendo o primeiro cargo que o consagrou na política, com o auxílio de seu amigo e conterrâneo Getúlio Vargas (1882-1954) que governou o Brasil de 1930 a 1945. Assumiu a posse da presidência dia 7 de setembro de 1961, com a renúncia de Jânio Quadros, em agosto de 1961 (ALMEIDA, 1995).

reforma tributária, reforma eleitoral (com o voto para analfabetos), a reforma universitária, dentre outras (ALMEIDA, 1995).

A crise, resultado das várias intervenções dos governos anteriores,¹³ levou o governo João Goulart a procurar debater as reformas de base, importantes para o desenvolvimento do país (DREIFUSS, 2006). Entretanto, como explica o autor, antes de qualquer política de desenvolvimento econômico, estava a questão de escolher qual estratégia econômica seguir: “o capitalismo nacional ou acelerar a internacionalização, como meio de promover investimentos indispensáveis a uma nova expansão econômica.” (IANNI, 1977, p.192).

O presidente supracitado apresentava interesse pela melhoria dos direitos dos cidadãos, promovendo reformas em vários âmbitos, como o tributário, urbano, eleitoral e agrário (LARA; SILVA, 2015), entre outras áreas que necessitavam de mudanças sensíveis. Os autores consideram que estas reformas, que buscavam também aumentar a soberania nacional provocaram a burguesia brasileira, que reagiu com violência à possibilidade dos avanços sociais (LARA; SILVA, 2015).

De acordo com Queiroz e Moita (2007), seu governo foi voltado para as organizações sociais, o que levou à identificação com as propostas esquerdistas e populistas. Tais características do governo trouxeram a preocupação das classes mais conservadoras como a Igreja Católica, os militares e a classe média, havendo rumores que o governo visava a implantação de uma política comunista.¹⁴

¹³ A crise econômica em questão é vista como derivada de ações do Governo Juscelino Kubitschek. O desenvolvimento acelerado do início de sua gestão, com um otimismo decorrente do bom desempenho da economia, que veio a refletir em desequilíbrio nas contas externas. “O otimismo decorrente do bom desempenho da economia, entretanto, trazia no seu substrato as dificuldades de uma economia que havia se endividado fortemente e que começava a sentir os efeitos, entre outras coisas, do desequilíbrio natural entre o ritmo e prazos desse endividamento e o tempo de maturação dos investimentos. Economias mais maduras podem apresentar prazos menores para a maturação de projetos para o desenvolvimento, entre outras razões, porque, ao contrário dos países pobres, exigem menos investimentos sociais (saúde, educação, saneamento básico, etc.) e também menor volume de investimentos em infraestrutura. Realmente, no caso dos países em desenvolvimento espera-se que os investimentos realizem verdadeiras mudanças no perfil da produção e até mesmo de hábitos de consumo e, assim, o processo exige tempo, tornando mais crucial a necessidade de fundos que operem com prazos mais alongados, genericamente chamados de ajuda econômica internacional” (SATO, 1998, p. 13).

¹⁴ Suas ações foram controversas, de modo que o país, em 1963, atingiu um nível altíssimo de dívida externa e inflação, aproximando-se de 74%. Salienta-se que o parlamentarismo implantado em 1961, além de curto, não foi consequência de uma decisão isolada do chefe de Estado, mas, sim, de um acordo político que garantiu a posse de João Goulart na Presidência da República, em meio à crise aberta com a renúncia de Jânio Quadros. Afinal, Goulart, membro do PTB e historicamente ligado ao trabalhismo e à figura de Getúlio Vargas, era visto pelos setores conservadores como um político esquerdista (ALMEIDA, 1995).

As ações de governos anteriores para o desenvolvimento industrial, resultaram mais no desenvolvimento da indústria que no crescimento e desenvolvimento econômico necessários para o país. Ianni (1977) afirmava que se tornavam cada vez mais necessárias as discussões sobre uma expansão da economia de forma possível de ser alcançada, o mais realisticamente possível.

Concatenado a essa situação de baixo crescimento econômico, estava o crescimento demográfico, que seguia na taxa de 3,1% ao ano e em 1964 anulava os comparativos de crescimento *per capita* (IANNI, 1977). Em 1962, João Goulart lançou o Plano Trienal, que tinha como período de execução prevista de 1963 a 1965 e continha em si uma proposta de desenvolvimento planejado, baseado em dados dos resultados de anos anteriores, para saber como caminhar para o futuro (DREIFUSS, 2006).

Outra razão para o lançamento e formulação do Plano Trienal foi o apoio político e, principalmente, financeiro dos Estados Unidos. Ianni (1977, p.205) comentava: “foi o primeiro instrumento de política econômica global e globalizante, dentre todos formulados até então pelos diversos governos no Brasil.” Os objetivos do Plano Trienal, resumidamente eram:

a) manutenção de uma elevada taxa de crescimento do Produto; b) redução progressiva da pressão inflacionária; c) redução do custo social presente do desenvolvimento e melhor distribuição de seus frutos; d) redução das desigualdades regionais de níveis de vida. (IANNI, 1977, p. 207)

Loureiro (2013) afirma que apesar de muitos autores se debruçarem sobre os motivos que levaram o Plano Trienal ao fracasso, não se sabe ao certo as reais motivações, sendo possível destacar o “aguçamento das tensões sociais domésticas e à pressão das entidades de empresários e de trabalhadores em prol da flexibilização das metas de estabilização, está essencialmente correta” (LOUREIRO, 2013, p. 689).

Todavia, para Loureiro (2013), os motivos do fracasso foram além disso, envolvendo a postura do então presidente em não aceitar se desvincular da sua imagem enquanto progressista e símbolo de luta pelas reformas de base.

No cenário do governo de João Goulart,¹⁵ Mendonça (1985) destacava um cenário brasileiro de crise econômica. Segundo o autor, entre os anos de 1962 e 1964

¹⁵ Diante do veto militar à sua posse, Goulart aceitou o acordo que lhe garantia a presidência, mas, de outro lado, retirava-lhe parte dos poderes constitucionais, transferidos para o primeiro-ministro, cargo criado com a instituição do sistema parlamentarista. A emenda aprovada, em setembro de 1961, pelo

foi possível notar uma redução no ritmo de investimentos industriais, o que gerou um acúmulo de capital inativo, além da queda dos preços do café refletindo na balança comercial e na balança de pagamentos. Além disso, o disparo dos preços agrícolas, trouxe o encarecimento da força de trabalho. A instabilidade econômica que tomava conta do país passou a ser motivo de contenção de investimentos do capital estrangeiro.

No ano de 1962 já era possível ver movimentações para preparação para o Golpe Civil-militar. De acordo com o documentário veiculado pelo Canal Curta!, “O Dia que durou 21 anos”, que demonstra a participação dos Estados Unidos nesse preparo. De acordo com o documentário, a crise foi iniciada com a renúncia de Jânio Quadros em 1961. O documentário teve como base documentos do arquivo norte-americano que evidenciaram as articulações em prol do referido golpe.

Já nas proximidades do Golpe Civil-militar, em março de 1964, os marinheiros iniciaram um movimento exigindo melhores condições de trabalho, comandados pelo Cabo Anselmo, um falso líder agente da repressão infiltrado nas organizações de esquerda. Os marinheiros pediam a exoneração do Ministro da Marinha, Sílvio Mota, e a substituição do Almirante Cândido Aragão, que era conhecido como “Almirante do Povo” (MENDONÇA, 1985).

Importante destacar sobre o apoio civil ao golpe civil-militar que, de acordo com Dreifuss (2006), não era um grupo formado pela massa da população, mas sim por uma minoria formada por empresários, tecno-empresários ¹⁶ ou o que chama de dublês de empresários, como bem afirma o autor:

Um exame mais cuidadoso desses civis indica que a maioria esmagadora dos principais técnicos em cargos burocráticos deveria (em decorrência de suas fortes ligações industriais e bancárias) ser chamada mais precisamente de empresários, ou, na melhor das hipóteses, de tecno-empresários. (DREIFUSS, 2006, p. 417).

Congresso Nacional previa a realização de um plebiscito em 1965 - portanto, no final do mandato de João Goulart - para definir a continuidade ou não do sistema. Até o retorno do presidencialismo, Goulart cometeu várias ingerências nas atividades dos gabinetes ministeriais. Por sua vez, o próprio Congresso Nacional tomava decisões unilaterais; às vezes, em total desacordo com o primeiro-ministro. Com o apoio de setores da esquerda, inclusive nas Forças Armadas, João Goulart conseguiu antecipar o plebiscito. No início de 1963, o percentual de 80% dos votos a favor foi mais do que suficiente para garantir a volta do presidencialismo, como Goulart desejava (ALMEIDA, 1995).

¹⁶ Intelectuais orgânicos do capital multinacional e associado. O termo tecnoempresário é alvo de controvérsias dentro do marxismo, e Dreifuss não chega a elaborar teoricamente sobre ele. Vale assinalar que Dreifuss se utiliza do termo “tecno-empresário” não no sentido laudatório, típico da ideologia de legitimação da própria ditadura e também do neoliberalismo, que pressupõe que os aspectos “técnicos” desses agentes são “neutros” politicamente. Pelo contrário, Dreifuss mostra justamente que esses “tecnoempresários” tinham posição política de classe muito bem definida.

O medo dos militares de uma suposta ameaça comunista culminou no golpe de 1964. Skidmore (1988, n.p.) explica a ação militar nesta ação que foi acompanhada de perto pelos EUA:

Para alguns militares, no entanto, o trabalho de persuasão dos civis foi dispensável, pois em 1963 se haviam convencido de que Goulart estava levando o Brasil para um estado socialista que extinguiria os valores e às instituições tradicionais do país. Estas ideias estavam contidas em um memorando que circulou nos quartéis de todos os estados brasileiros e sustentavam que o presidente devia ser deposto antes que suas ações (nomeações de militares, decisões financeiras etc.) enfraquecessem a própria instituição militar.

Em suma, a iminente perda do seu poder levou a porção militar a se organizar para evitar esta presumida guinada do país rumo ao comunismo. Skidmore (1988) comenta inclusive, que até mesmo Amaury Krueel,¹⁷ general do Segundo Exército, abandonou o presidente após Goulart não aceitar desvencilhar sua imagem da participação do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), que tinha em seu comando alguns comunistas.

O CGT alinhava-se com o crescente número de sindicatos existentes no período pré-golpe, onde o direito dos trabalhadores da cidade e do campo eram discutidos e cada vez mais exigidos pela classe operária (BOUTIN; CAMARGO, 2015, p.5856). Este movimento certamente assustava as classes mais altas detentoras da maior concentração de riquezas, que aliadas ao movimento conservador e nacionalista inflamados pela classe militar, culminou na profunda mudança do país (DREIFUSS, 2006).

Em complemento, importante mencionar que o golpe civil-militar de 1964 contou com o apoio de governadores como Magalhães Pinto de Minas Gerais e Ademar de Barros, de São Paulo, destacando-se Carlos Lacerda, governador da Guanabara, que depois veio a se opor à ditadura militar instaurada, afirmando que seu apoio ao referido golpe se deu por reconhecer a necessidade da eleição de um

¹⁷ O general Amaury Krueel foi ministro da Guerra do ex-presidente João Goulart (1961-1964). Considerado fiel, foi designado ao comando do 2º Exército, em São Paulo. Goulart foi deposto, com apoio de Krueel, que no dia anterior ao golpe havia declarado publicamente que se o presidente não expurgasse “os comunistas de seu governo” ele não mais o apoiaria. Todavia, o coronel reformado do Exército Erimá Pinheiro Moreira, de 89 anos, afirmou somente no de 2014 que a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) subornou o general Amaury Krueel para que ele se voltasse contra o presidente João Goulart, apoiando o golpe de Estado de 1964. Em depoimento à Comissão da Verdade da Câmara Municipal de São Paulo, o coronel afirmou ter presenciado o ex-presidente da Fiesp Raphael de Souza Noschese, na companhia de três homens, chegar a uma reunião com o general portando malas com US\$ 1,2 milhão (CUT, 2014).

presidente militar que pacificasse as Forças Armadas, opinião também sustentada por outros governadores (RIBEIRO, 1992).

O presidente João Goulart percebeu que a única forma de não ser deposto seria realizar, por assim dizer, um contragolpe, também insurgindo batalhões e tomando conta do Congresso. Gaspari (2014, p.86) comenta: “Jango pareceu estar a um passo da vitória. Só quando chegou perto dela, é que se pode perceber a força da teia que o levante tirara da semiclandestinidade”.

Gaspari (2014) explica que para que ele pudesse vencer, ele precisaria se lançar ao radicalismo. Com a via da legalidade se demonstrando como inviável, ele precisaria golpear o Congresso, colocando o Brasil a um passo de uma guerra civil, porém, em momento de vacilação para que o passo fosse dado, foi derrubado do poder. Nas palavras de Gaspari:

Para que o presidente vencesse nos termos em que seu “dispositivo” colocara a questão, era indispensável que se atirasse num último lance de radicalismo, límpido, coordenado e violento. Contra o levante mineiro, a bandeira da legalidade era curta. Para prevalecer no quadro que radicalizara, Jango precisaria golpear o Congresso, intervir nos governos de Minas Gerais, São Paulo e Guanabara, expurgar uma parte da oficialidade das Forças Armadas, censurar a imprensa, amparar-se no “dispositivo”, na sargentada e na máquina sindical filocomunista. Tratava-se de buscar tamanha mudança no poder que, em última análise, durante o dia 31 de março tanto o governo (pela esquerda) como os insurretos (pela direita) precisavam atropelar as instituições republicanas. [...] Esse passo, de natureza revolucionária, Jango não deu. [...] Os conflitos que tivera com a plutocracia e a cúpula militar alimentaram-lhe muito mais o conformismo do que a combatividade. [...] Com o tempo, cristalizou-se em torno das 48 horas de 1964 um acordo historiográfico entre vencedores e vencidos. A apologia dos vencedores, procurando abrir a porteira das adesões, estabeleceu que Jango foi derrubado pela vontade geral do povo e das Forças Armadas (GASPARI, 2014, p. 86-87).

E assim iniciaram-se os conhecidos “anos de chumbo”,¹⁸ com a derrubada do poder de um presidente eleito pelo povo e a ocupação por um general indicado pelas Forças Armadas.

¹⁸ Os anos de chumbo foram o período mais repressivo da ditadura militar no Brasil, estendendo-se basicamente do fim de 1968, com a edição do AI-5 em 13 de dezembro daquele ano, até o final do governo Médici, em março de 1974. Alguns, reservam a expressão "anos de chumbo" especificamente para o governo Médici. O período se destaca pelo feroz combate entre a extrema-esquerda versus extrema-direita, de um lado, e de outro, o aparelho repressivo policial-militar do Estado, eventualmente apoiado por organizações paramilitares e grandes empresas, tendo como pano de fundo, o contexto da Guerra Fria. Durante esse período, houve o desaparecimento e morte de centenas de militantes civis e ativistas envolvidos em atividades consideradas subversivas pelo governo militar ditatorial. Outros desses militantes foram obrigados a viver na clandestinidade ou pedir asilo político em outros

A direita ganhou, porque soube desenvolver um conjunto de campanhas políticas (e tinha acumulado os meios para tanto) no contexto de um projeto estratégico viável de desestabilização do governo Goulart e de contenção das esquerdas, desorganizadas e despreparadas para o nível da luta que teriam a enfrentar (DREIFUSS, 1989, p. 367).

A ditadura no Brasil foi um período marcado por repressão e intolerância, com uma série de cassação de mandatos e suspensão de direitos políticos. Importante mencionar que a classe burguesa que tanto defendia o Golpe Civil-militar também foi excluída do Governo, como bem menciona Moraes (1971, p. 854):

As frações, setores e camadas das classes dominantes que haviam participado do golpe de Estado e da contrarrevolução, acreditando ingenuamente que a oligarquia rural e o grande capital desejavam efetivamente salvar a democracia, foram os primeiros a ser postos fora da cena política.

A atuação dos militares era voltada para controlar todos os aspectos da vida social, política, econômica, cultural e educacional, visando demonstrar que suas ações visavam beneficiar a todos, buscando-se, inclusive, interferir nas formas de pensar e agir dos indivíduos, tendo como objetivo manter a legitimidade da ditadura, como bem elucida Rezende (2001, p. 3):

A afirmativa de que a ditadura tentava legitimar suas ações e medidas através da construção de um suposto ideário de democracia significa que se está empregando o sentido de legitimidade como busca de reconhecimento, por parte da maioria dos segmentos sociais, em torno dos valores propalados como fundantes do regime militar, bem como a procura de adesão às suas pressuposições em torno da convivência social.

Assim, tem-se a ditadura militar marcada por um cenário repressivo, intolerante, deixando as pessoas de ter espaço para manifestar sua opinião. A educação foi significativamente impactada nesse período, com baixos investimentos, busca de doutrinação da população, prejuízos ao ensino e descaracterização da universidade pública. Boschetti (1993, p. 76) afirma que:

Durante os sucessivos governos militares as demais prioridades do Estado, fizeram com que o Brasil se convertesse num dos países que relativamente, menos aplicaram em educação. Para o ensino os efeitos foram danosos:

países. Nessa época, a liberdade de imprensa, de expressão e manifestação foram cerceadas (GASPARI, 2014).

verbas cortadas, perdas salariais por parte dos professores, deteriorização da qualidade de ensino da universidade pública e isolamento da instituição.

Para que seja possível compreender os impactos desse período na educação brasileira, nos tópicos a seguir o assunto é abordado considerando cada governo militar exercido no país.

2.2 A educação brasileira durante os governos militares

Nesta etapa descreve-se a história da educação brasileira durante os diferentes governos militares. O intuito é traçar o percurso histórico da educação nesse período, considerando os diferentes contextos e contribuições de cada governo.

2.2.1 Governo Humberto Castelo Branco (1964-1967)

Durante o governo de Humberto Castelo Branco (1964-1967), o Ministério da Educação e Cultura era ocupado por Luiz Antônio da Gama e Silva, que também acumulava o cargo de Ministro da Justiça, estando presentes também na educação nesse período, os ministros: Flávio Suplicy de Lacerda, Raimundo de Castro Moniz de Aragão, Pedro Aleixo e Guilherme Canedo de Magalhães.

A gestão de Flávio Suplicy de Lacerda (1964-1966) é tida como a mais repressiva desse período, sendo marcada, principalmente, pela repressão ao movimento estudantil, perseguindo qualquer forma de manifestação às medidas de exceção nas universidades e escolas.

Ainda neste primeiro governo, foi instituída a Lei n. 4.440/1964,¹⁹ que estabelecia o chamado salário-educação, onde as empresas com mais de 100 funcionários deveriam conceder educação primária tanto para seus empregados quanto para os seus filhos, lei que, ainda hoje, vigora.

Já havia uma tendência durante o decorrer da história de caráter dualista no ensino²⁰, com raízes no governo Getúlio Vargas na década de 1940, pois com o

¹⁹ Institui o Salário-Educação e dá outras providências.

²⁰ Consiste no privilégio que a sociedade brasileira direcionou, ao longo das décadas, ao ensino secundário, hoje chamado de ensino médio regular ou formação geral, em detrimento do ensino técnico / educação profissional - fez parte da produção da educação profissional brasileira. Tal dualidade reside na educação profissional ter tido um caráter assistencialista ao longo de sua história, reservada, por

advento da industrialização passou-se a ter a necessidade de se preparar as pessoas para o mercado de trabalho, a educação era direcionada, assim, para que os trabalhadores tivessem o mínimo da educação para exercer suas funções de forma mais adequada.

A partir de 1964, se fez importante destacar os programas de cooperação para desenvolvimento da educação brasileira com norte-americanos, sendo o principal deles o *United States Agency International for Development (USAID)* que, de acordo com Romanelli (1991), previa assistência financeira e assessoria técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais.

Queiroz e Moita (2007) elucidam que o principal objetivo do USAID era implantar o modelo norte-americano nas universidades brasileiras, promovendo uma profunda reforma universitária, em suas palavras:

As ações para a educação no período ditatorial foram fortemente articuladas pelo Ministério da Educação Brasileiro e pelo governo americano, firmado por meio de vários acordos internacionais. Os mais importantes e nefastos foram os 12 acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e o *United States Agency for International Development (USAID)*, ou simplesmente, MEC-USAID, que tinham o objetivo de implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras por meio de uma profunda reforma universitária. (QUEIROZ; MOITA, 2007 p. 13).

O objetivo era transformar a educação em um meio de produção de profissionais para o mercado de trabalho, o tripé racionalidade, eficiência e produtividade passou a ser o foco da educação.

Outra legislação importante promulgada durante o governo de Humberto Castelo Branco foi a Lei n. 4.917/1965,²¹ que isentava as escolas particulares de impostos de importação de consumo e de outras contribuições fiscais sobre alimentos e outras utilidades adquiridas no exterior, mediante doação pelas entidades de assistência social (FREITAG, 1986).

Assim, o governo em questão, na área educacional, foi marcado pela força repressiva, principalmente, contra estudantes universitários, proibindo qualquer

muito tempo, como explica Santos (2015), aos pobres ou “desvalidos da fortuna”, aos operários das fábricas a quem se precisava ensinar os “ofícios manuais”. O ensino secundário seria destinado aos futuros dirigentes do país, filhos da elite, aqueles a quem o ensino superior aguardava (FREITAS, 2018). Assim, o ensino dualista diz respeito à presença de um ensino regular e um ensino técnico, onde havia uma clara hierarquização social da educação.

²¹ Isenta dos impostos de importação e de consumo, e de outras contribuições fiscais, os alimentos de qualquer natureza, e outras utilidades, adquiridos no exterior, mediante doação, pelas instituições em funcionamento no País, que se dediquem à assistência social.

manifestação que fosse contrária às suas decisões e reprimindo o movimento estudantil, tendo como importante contribuição de seu governo a instituição do salário-educação, vigente até os dias de hoje.

2.2.2 Governo Artur Costa e Silva (1967-1969)

O Governo de Artur Costa e Silva (1967-1969) teve duração de dois anos em decorrência de sua morte em 17 de dezembro de 1969. Em seu breve governo, a repressão foi ampliada. No período, a educação superior se aproximava do modelo norte-americano²², assim, o governo seguiu muitas diretrizes adotadas nos Estados Unidos, tendo como principal objetivo tornar-se uma potência mundial. Durante quase todo o governo, o Ministério da Educação e Cultura teve como Ministro, Tarso de Moraes Dutra, e Favorino Bastos Mércio como seu interino. Esse governo foi marcado por importantes mudanças que impactaram na educação brasileira.

Um dos atos de maior repercussão do Ministro Moraes Dutra foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que se constituiu como mais uma das iniciativas de educação de jovens e adultos no Brasil no âmbito de combate ao analfabetismo, porém, ao contrário do que se pode pensar, o intuito não era o de promover os cidadãos brasileiros dando-lhes condições de elevar suas condições de vida, mas sim, o desenvolvimento do país seguindo padrões norte-americanos (GADOTTI, 2001). Assim, se constituiu como movimento de educação popular de características socioeducativas importantes, engrenando a conscientização do ser humano.

Nesse âmbito importante mencionar o modelo de alfabetização de Paulo Freire²³. O educador alertava para a impossibilidade de superar as contradições das relações sociais através de educação em saúde reprodutiva na sociedade capitalista, que ele chamou de “educação bancária”. Então, ele defendeu uma direção para superar a opressão de alienação no capitalismo e seus efeitos sobre a dissociação entre a humanidade e a natureza popular e educação libertadora.

²² O modelo universitário norte-americano de divisão dos ciclos básico e profissional, com dois níveis de pós-graduação (mestrado e doutorado) e a adoção do sistema de créditos com a matrícula por matéria.

²³ Paulo Freire (1921-1997) é Patrono da Educação Brasileira e autor da “Pedagogia do Oprimido”. Conhecido pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, Freire desenvolveu um pensamento pedagógico que defende que o objetivo maior da educação é conscientizar o estudante.

Freire (1979) colocava o ser humano como agente e objeto da história, que tem a capacidade de converter ambos influenciados por fatores sociopolíticos, econômicos e culturais. Neste raciocínio, o diálogo para a educação ambiental deveria ser baseado na solidariedade, igualdade e respeito às diferenças através de formas democráticas de ação baseado em práticas interativas e dialógicas. O autor acrescentava que o diálogo não deveria ser tratado como um ato de ideias depósito de um assunto para outro, ou como uma simples troca de informações, muito menos como um debate guerreiro com o mundo, a controvérsia entre os sujeitos não aspiram a embarcar em busca da verdade, eles só querem impor.

Para Freire (1979), o homem é sujeito de sua própria educação e não objeto dela, por isso, acredita que ninguém educa ninguém, tendo a educação um caráter permanente, não havendo seres educados e não educados, mas sim todos os educandos e o que muda é apenas o grau da educação. O autor ainda destacava que a educação é relativa, o conhecimento que um indivíduo tem pode ser maior que o do outro em determinado aspecto, mas não em seu absoluto. Em suas palavras: “A sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos. Se num grupo de camponeses conversamos sobre colheitas, devemos ficar atentos à possibilidade de eles saberem muito mais que nós” (p. 14).

O referido teórico trazia os conceitos de sociedade fechada, sociedade alienada e sociedade em transição. Nessas sociedades instala-se uma elite que governa conforme as ordens da sociedade matriz, se impondo às massas populares. A principal característica desse tipo de sociedade é a busca pela manutenção do status, considerando o trabalho manual degradante, havendo uma separação nítida com as profissões intelectuais para a elite e das manuais para a classe operária, havendo nessa sociedade também um desinteresse pela educação básica dos adultos e pelo analfabetismo. Cenário bem visualizado durante a ditadura militar, tanto que as ideias de Paulo Freire foram vistas como uma afronta, com sua imagem sendo associada a um doutrinador, propagador do comunismo. O teórico foi preso e exilado do Brasil por 16 anos, como uma forma de repreender suas ideias.

Dessa forma, importante mencionar que o Governo de Artur Costa e Silva também foi marcado por retrocessos na educação. Com a promulgação da Constituição Federal de 1967,²⁴ da qual foi retirado o vínculo constitucional de

²⁴ A Constituição de 1967 retirou as características da democracia e concentrou os poderes no Executivo. Sendo assim, ela autorizou a extinção dos partidos políticos e implementou diversas

recursos para a educação, fazendo com que a partir de 1968, os fundos de ensino deixassem de constar no orçamento da União, reduzindo os investimentos do governo em educação (DEIFRUS, 2006).

A tentativa por deixar a educação brasileira mais próxima da norte-americana prejudicou os alunos, haja vista que, o ensino tecnicista promovido acabava por bloqueá-los, tornando seu conhecimento mecânico, sem criatividade. Sobre o assunto, Fazenda (1985, p. 63) corrobora afirmando que a educação se transformou em um verdadeiro simulacro para o desenvolvimento, o que se verificou na verdade foi um bloqueio ao potencial dos alunos, a frustração da atuação docente e a dilapidação de recursos orçamentários.

Nos parâmetros da educação fixada neste período tinha-se tanto a limitação do aluno quanto a limitação do professor. No ano de 1967, foi lançado o Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social que vigorou até o ano de 1976, tendo como principal fundamento o desenvolvimento do “capital humano”²⁵ como base para o desenvolvimento nacional, elaborado ainda no Governo de Humberto Castelo Branco. Sobre o referido plano, Campos (1974, p. 63-64) descreve:

O Plano Decenal não apresentava uma programação rígida para a década, mas abrangia o estudo prospectivo do consumo e orientava os investimentos federais acima de outros programas que viessem a ser elaborados pelas administrações do período [...] estabeleceu uma série de disciplinas quanto à utilização dos recursos ao longo da década e criou um estilo normativo inteiramente novo no país, com os orçamentos básicos setoriais sob controle do governo central e a indicação das providências institucionais a serem adotadas por meio de orçamento programa. Como programação global, estabeleceu prioridades estruturais: a consolidação da infraestrutura e das indústrias de base, a revolução da tecnologia no campo e a atualização do sistema de abastecimento. Como medidas sociais, definiu a revolução pela educação e a consolidação da política habitacional lançada pelo Paeg. Previa, ainda, a reforma administrativa e um sistema de proteção à empresa privada nacional.

Assim, a educação era prevista como meio de revolução para o desenvolvimento econômico e social do país. Em 1968, novas mudanças foram

emendas chamadas de atos institucionais. Com a Constituição de 1967 ocorre o fortalecimento do ensino privado, inclusive mediante previsão de meios de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo; necessidade de bom desempenho para garantia da gratuidade do ensino médio e superior aos que comprovarem insuficiência de recursos; limitação da liberdade acadêmica; além da diminuição do percentual de receitas vinculadas para a manutenção e desenvolvimento do ensino (VIEIRA, 2007).

²⁵ É o conjunto de conhecimento, habilidades e atitudes que favorecem a realização de trabalho de modo a produzir valor econômico.

realizadas, dessa vez com a promulgação da Lei n. 5.540, Reforma Universitária, que determinou normas de organização e funcionamento do ensino superior, tendo em vista aumentar a produtividade dos recursos materiais e humanos existentes. De acordo com Bittar e Bittar (2012, p. 162):

A ditadura militar, ancorada no pensamento tecnocrático e autoritário que acentuou o papel da escola como aparelho ideológico de Estado, editou um rol de medidas consubstanciadas, basicamente, em duas reformas educacionais que mudaram a face da educação brasileira. A primeira delas foi a Reforma Universitária, de 1968, que adequou a universidade ao modelo econômico preconizado pelo regime, instituindo os departamentos, a matrícula por crédito e não mais em disciplinas, a extinção da cátedra, etc. Inspirada no princípio de organização da universidade norte-americana, essa Reforma, realizada em contexto de repressão política, de um lado, instituiu o modelo da eficiência e produtividade e, de outro, o controle sobre as atividades acadêmicas. A repressão se abateu principalmente sobre o movimento estudantil organizado pela UNE, proibido de qualquer manifestação de caráter político. Foram atingidos também os professores universitários e intelectuais que atuavam por uma reforma democrática da universidade, que na época era acessível apenas a uma pequena parcela da sociedade brasileira.

Com essa mesma lei também foi instituída a unificação do vestibular por região, além da institucionalização da pós-graduação. Foi durante o governo de Artur Costa e Silva que foi criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que funciona até os dias de hoje.

2.2.3 Governo Emílio Garrastazu Médici (1969-1974)

O Governo Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) teve à frente do Ministério da Educação e Cultura o Coronel Jarbas Gonçalves Passarinho (1969-1974), com sua administração assumindo as mesmas características da presidência, movida pela repressão, com restrições às liberdades públicas, tendo como arma de repressão o Decreto n. 477, que previa a expulsão de alunos, professores e funcionários da escola que realizassem qualquer manifestação de caráter político, com movimentos em defesa do ensino público que iam de encontro ao regime imposto pelos militares (FAZENDA, 1985).

De acordo com Fazenda (1985), o Coronel Jarbas Gonçalves Passarinho tomou iniciativas para a reforma do ensino primário e médio, nomeando para tanto um Grupo de Trabalho composto por 24 membros, do qual era Presidente, devendo ser elaborado um relatório a partir de estudos e projetos a serem realizados durante 60

dias. Importante ressaltar que este estudo foi tido como prioritário no país, estando vinculado ao projeto de desenvolvimento brasileiro.

Em decorrência, mais precisamente em 1971, realizou uma modificação substancial da LDBEN em vigor (Lei n. 4.024/1961), a partir da Lei n. 5.692/1971, que estava relacionada ao desenvolvimento produtivo do país.

Salienta-se que a Lei n. 5.692/1971 foi responsável por modificar o paradigma educacional brasileiro, saindo de um modelo humanista e adentrando em um modelo tecnicista. Com Jarbas Passarinho como Ministro da Educação, a referida Lei ampliou o ensino de 1º Grau de quatro para oito anos, unindo o que antes era chamado de primário e ginásio. Com a alteração do 2º Grau considerada como a mais radical por ter deixado de lado a formação geral e instituído o ensino profissionalizante como obrigatório, com todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, devendo escolher entre mais de 100 habilitações, ao final o aluno deveria receber certificado de habilitação profissional.

De acordo com Almeida (2011), visou a reorganização do ensino do 1º e 2º graus, dando sentido a uma formação profissional. As ações dos docentes foram fragmentadas a conhecimentos específicos de acordo com os períodos atuantes, onde o currículo dos mesmos foi determinado em todo o território nacional, sendo obrigatório cumprir com a formação técnico-profissional.

Os cursos de formação docente, influenciados por essa tônica, criaram a denominada “licença curta” para preparação rápida e massiva de professores, centrada na aprendizagem de métodos e técnicas visando atingir os objetivos propostos pelo Sistema de Ensino. Nesse contexto, o professor passou a ser um técnico especialista, sobrepondo-se a uma formação que permitisse um olhar crítico e reflexivo sobre o sentido de sua prática e de seu compromisso com a educação e a sociedade como um todo (GOMES et al., 2005, p. 85).

Os aspectos produtivos das funções dos professores foram mais destacados do que os simples atos de pensar, analisar, refletir e orientar. Os docentes buscavam novas oportunidades e expectativas, visando a detenção do conhecimento plural, desenvolvendo um senso crítico, imperativo e totalmente focado na práxis pedagógica (TARDIFF; LESSARD; GAUTHIER, 1977).

Conforme Beloch e Abreu (1967), outro marco educacional de grande importância ocorrido no Governo Médici foi a reforma universitária, quando se realizou a racionalização do ensino superior por meio do regime de créditos e da organização

da matéria em departamentos, havendo também a reforma do ensino médio com a busca pela mudança no conteúdo de ensino, orientando as abordagens de sala de aula para o mercado de trabalho, buscava-se a profissionalização dos alunos.

A referida lei também foi marco da retomada e a sistematização da obrigatoriedade do ensino profissional, tornando compulsório o ensino técnico-profissional de todo o currículo do segundo grau diante da urgência e necessidade de formar técnicos no país.

O discurso era de que o ensino brasileiro precisava ser mais prático, fazendo com que o aluno aprendesse considerando o que o aluno faria em sua vida profissional. Outra mudança trazida que merece destaque é a ampliação do Ensino Fundamental de 4 anos para 8 anos, sob justificativa de suprimir as barreiras de testes de admissão para o ginásio,²⁶ com os dois últimos tendo o currículo voltado para uma sondagem de aptidões (ALMEIDA, 2011).

Ainda no Governo Emílio Médici (1969-1974), o ensino assumiu novas características que o moldaram ao que é hoje em dia, como o aumento da obrigatoriedade da educação básica de 4 para 8 anos, suprimindo o exame de admissão e estabelecendo o ensino profissionalizante. No ano de 1973 foi lançado o Programa de Ação Cultural (PAC), visando promover a prática cultural e incentivando a produção de espetáculos artísticos em todo o país (MICELI, 1984). Nesse cenário, Ferreira e Bittar (2008) destacam o projeto do governo “Brasil, país do futuro”, afirmando que:

[...] o projeto “Brasil, país do futuro”, assentado no processo de modernização autoritária das relações capitalistas de produção, repercutiu, em decorrência das demandas científicas e tecnológicas que a sociedade urbano-industrial exigia, tanto no âmbito da reforma universitária de 1968 quanto na reforma da educação básica que instituiu o sistema nacional de 1º e 2º graus, em 1971. A cronologia dos acontecimentos é reveladora da lógica economicista que presidia os objetivos propugnados pelos governos dos generais-presidentes: primeiramente, os planejamentos econômicos, nos quais estavam estabelecidas as diretrizes que vinculavam organicamente economia e educação, e depois a materialização dessas diretivas no âmbito das reformas educacionais. (FERREIRA; BITTAR, 2008 p. 340).

²⁶ Até 1975, no Brasil, o ginásio constituía o estágio educacional que se seguia ao ensino primário e que antecedia o ensino médio. Correspondia aos quatro anos finais do atual ensino fundamental. Para ascender ao ensino ginasial, era necessária a realização de um exame de admissão, depois de finalizado o ensino primário.

De acordo com os autores os avanços na educação foram voltados para a economia, visando o desenvolvimento do país, podendo-se dizer que com os investimentos em educação os governantes objetivavam o controle social.

2.2.4 Governo Ernesto Geisel (1974-1979)

Durante o Governo Ernesto Geisel (1974-1979), Amintas de Barros Braga foi Ministro da Educação e Cultura. Bastante ativo, trouxe inúmeras modificações significativas para a educação brasileira, tendo a alfabetização como um dos principais objetivos. No ano de 1974 foi publicado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), o Parecer n. 2018, que propunha a elaboração de normas voltadas para a regulamentação da implantação de programas dirigidos ao público com idade pré-escolar, sugerindo a busca por novas fontes de recursos e para aplicação dessa modalidade educativa. Assim, este parecer abriu espaço para que novas ações fossem implementadas no âmbito educacional.

Visando dar maior atenção ao segmento, no ano de 1975 foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar, sendo realizados a partir de então congressos, encontros de coordenadores e seminários com o intuito de captar e discutir ideias voltadas para a educação pré-escolar. No então Governo, ainda sobre educação pré-escolar, foi realizada a publicação do Parecer n. 1600/1975, que exigia dos professores atuantes na educação pré-escolar a habilitação ao nível de 2º grau.

Devendo-se destacar, ainda, o avanço no planejamento com a publicação do Plano Quinquenal de 1975-1979, que pretendia atingir 100% da escolarização de crianças com idade entre 7 e 14 anos até o ano de 1980. Para tanto, de acordo com Lira (2010, p. 84) foram estabelecidas as seguintes metas:

Expandir a oferta de vagas do ensino médio e superior; capacitar recursos humanos para incrementar a produtividade do ensino; reformular os currículos nos três níveis de ensino; promover a interação de escola e comunidade; implantar e expandir as universidades; eliminar gradativamente o analfabetismo de adolescentes e adultos e “prestar assistência técnica e financeira às instituições particulares de ensino, visando, não só a expansão quantitativa, como também a melhoria do ensino.

Para uma qualificação intensiva para o mercado de trabalho foi flexibilizada a profissionalização obrigatória, a partir do aumento da importância das disciplinas de caráter geral. No âmbito da pós-graduação, foi lançado no ano de 1975 o Plano

Nacional de Pós-Graduação (PNPG), orientando a integração de todos os níveis de ensino e na formação de professores para o ensino superior.

O PNPG apontou uma série de problemas que impediam a expansão da pós-graduação, destacando-se “o isolamento e a desarticulação das iniciativas; o insuficiente apoio e orientação por parte dos órgãos diretores da política educacional e, na maior parte dos casos, uma grande diversidade de fontes e formas de financiamento” (BRASIL, 1975, p.121).

Para que os problemas verificados fossem solucionados, o PNPG apresentou como objetivo “transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes, o que será alcançado na medida em que o sistema de pós-graduação exerça eficientemente suas funções formativas” (BRASIL, 1975, p.125). Para tanto, concentrou-se na institucionalização do sistema de pós-graduação, além de buscar elevar os padrões de desempenho e em uma expansão mais equilibrada da pós-graduação no país, que contemplasse de forma mais isonômica as diferentes áreas e regiões do Brasil.

Neste governo foi realizada a implantação do estudo da Língua Estrangeira Moderna, como disciplina obrigatória no segundo grau, adotando-se na grande maioria dos casos o estudo da língua inglesa. Os resultados desse governo na área educacional, conforme destaca Lira (2010), evidenciaram um salto no número de universitários de 900 mil para 1.002.000 mil. Além disso, foi registrado aumento na taxa de escolaridade que passou de 73,45% para 78,85% em números absolutos. Salienta-se que o relatório do referido governo não trouxe mais especificações sobre esses números, se foram uniformes em todo o país ou se alguma região específica apresentou maior crescimento, o que limita maiores discussões sobre o assunto (LIRA, 2010).

2.2.5 Governo João Figueiredo (1979-1985)

Nos governos ditatoriais, apesar dos pontos negativos relacionados ao social, a educação teve avanços importantes. O Governo de João Figueiredo (1979-1985) foi marcado pelo fim da ditadura militar no Brasil, configurando-se como o último governo ditatorial do país até os dias de hoje, com ações educacionais frente a um cenário de crise e poucos avanços.

Durante esse governo, três pessoas assumiram o Ministério da Educação e Cultura. O primeiro foi Eduardo Matos Portela, tendo sua indicação considerada como a flexibilização do governo, já que era distante do círculo envolvido com o Golpe Civil-militar, tendo pela frente um cenário complexo, conforme destaca Lira (2010, p. 87):

Portela assumiu em meio a um amplo debate sobre a situação educacional do Brasil, no contexto do processo de “abertura política”, iniciado no governo Geisel, e da ascensão de movimentos de contestação à política educacional da ditadura. De um lado contestava-se a queda da qualidade do ensino em todos os níveis e, de outro lado, recompunham-se os instrumentos de organização dos professores do setor público no nível fundamental e universitário em novas associações de classe, com caráter sindical, resultando nas primeiras greves das escolas públicas e universidades.

De acordo com Lira (2010) o posicionamento de Eduardo Matos Portela foi contrário à reorganização da UNE e, apesar de considerar a luta dos professores justa, declarou que o governo não tinha possibilidades financeiras de atender ao solicitado.

A sua postura frente ao Ministério da Educação e Cultura desagradava a uma grande maioria do povo, que se manifestava contra suas decisões, tendo em vista suas opiniões como contrárias aos seus interesses²⁷, e aos próprios militares que detinham o poder, fazendo com que sofresse pressão política por não ser do círculo militar. Os militares queriam continuar com a política repressiva e inflexível (LIRA, 2010).

O período assistiu ao movimento das Diretas Já que aconteceu em virtude de da Emenda Constitucional n. 05/1983 proposta pelo então Deputado Federal Dante de Oliveira, que previa a realização de eleições presidenciais diretas em 1985. O povo foi às ruas defender sua aprovação²⁸.

Aborrecendo ao público interno e ao externo, Eduardo Matos Portela foi demitido do Ministério e em seu lugar assumiu o General Rubem Ludwig, em um

²⁷ Eduardo Portella tinha um pensamento notadamente avançado: a) concebia a realidade numa recusa da tripartição linear do tempo (presente, passado, futuro), propondo a compreensão simultânea do tempo; b) definia literatura e arte como dimensões constitutivas do homem; e c) assinalava a Liberdade como destino do Ser. O seu nome foi interpretado como um sinal de flexibilização do governo e uma tentativa de conquistar simpatia de setores no meio intelectual. O referido Ministro adotou uma postura contrária à censura sobre a produção cultural, recusando-se a assumir tarefas de censura no MEC e comprometendo-se com o fim da censura a livros, teatro e cinema (LIRA, 2010).

²⁸ Dentre as manifestações destaca-se as Diretas Já, considerada como a maior mobilização social do século XX. O movimento reuniu diversas lideranças políticas, artistas, intelectuais e que realizou diversos comícios em várias capitais brasileiras. Era a primeira vez desde 1968 que a população se mobilizava para ir às ruas fazer manifestação. Professores e intelectuais também se destacaram no movimento das Diretas ao escreverem textos para jornais de grande circulação defendendo as eleições diretas e a realização dos comícios.

cenário de greve das universidades, trazendo como solução para a problemática, um plano de reclassificação de carreira, dando fim ao movimento grevista com esse ato. O mandato do General teve como prioridade o ensino de 1º e 2º grau, principalmente para as crianças que ainda não estavam na escola (LIRA, 2010).

Essa prioridade de manifestava com campanhas para a inclusão de crianças na escola, já que até então se registravam sete milhões de crianças sem escola no país, reajuste salarial para os professores e reformou a lei de ensino profissionalizante do segundo grau, buscando que de fato fosse implementada na prática (BELOCH; ABREU, 1967).

Como ações na área educacional realizada durante o governo de Figueiredo por Rubem Ludwig cita-se a extinção das Secretarias de Assuntos Culturais e de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, no ano de 1981, unificando-as, passando a denominá-las como Secretaria de Cultura e, ainda, a assinatura do documento que deu fim a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no 2º grau (LIRA, 2010).

O referido general exerceu uma função considerada como positiva tanto pela comunidade de ensino quanto pela imprensa e deixou o Ministério da Educação e Cultura para assumir o Gabinete Militar da Presidência da República, assumindo em seu lugar Esther de Figueiredo Ferraz, que se comprometeu em continuar as diretrizes deixadas, prometendo em seu discurso de posse manter um diálogo com professores e estudantes, dando prioridade para a educação de 1º grau (LIRA, 2010).

Todavia, o Governo de João Figueiredo não trouxe grandes mudanças na educação, sendo possível dizer que a principal delas foi a exclusão da obrigatoriedade da profissionalização do 2º grau.

A partir das legislações publicadas e da parceria firmada com norte-americanos, ficava claro que o sistema educacional no Brasil no período da ditadura militar trouxe evoluções, porém, com um sistema centralizado que visava os modos de produção e o desenvolvimento do país por meio da capacitação da mão de obra.

A ditadura reforça este sentido da profissionalização para o modo produtivo. É possível notar no período que a evolução da educação não se deu pela preocupação com o conhecimento da população, mas sim com o sistema produtivo, a capacitação dos indivíduos para o mercado de trabalho, transformando a educação em um produto de consumo.

2.3 Evolução das legislações e políticas educacionais brasileiras

Em 1961 havia entrado em vigor a Lei n. 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do país, que tinha como premissa básica resolver a problemática da descontinuidade entre o ensino primário e o ensino médio, a referida lei ainda condenava qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como se apresentava como contrária a qualquer preconceito seja de classe ou de raça.

A LDB/1961 ficou conhecida por buscar resgatar a educação como um direito de todos, principal conquista de igualdade de direitos. Tratava-se do modelo educacional vigente, alterada pela ação dos militares na educação. Com a ditadura militar instaurada verifica-se um distanciamento constante dessas premissas, visto que a preocupação nesse período era de expandir a educação, sem focar na sua qualidade, verificando-se já em 1967 a primeira de consecutivas reduções de verbas para a educação, além de abrir o ensino para a iniciativa privada.

O regime militar percebeu que os acordos técnicos entre MEC-USAID²⁹ não obtiveram êxito, com uma proposta de reformar a educação, organizaram a Comissão Meira Matos em 1967, sendo presidida pelo coronel Carlos Meira Matos, do corpo permanente da Escola Superior de Guerra, contando, também, com a participação de outros membros como: Hélio de Sousa Gomes, diretor da Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro; Jorge Boaventura de Sousa e Silva, diretor-geral do Departamento Nacional de Educação; Afonso Carlos Agapito, promotor público e

²⁹ Pelo menos nove acordos ou convênios foram assinados entre a parte brasileira e a norte-americana, cujos textos dos convênios são citados por ALVES (1968), abrangendo os três níveis de ensino: o primeiro acordo relativo ao ensino superior - de ASSESSORIA PARA MODERNIZAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA - foi assinado a 30 de junho de 1966; em 9 de maio de 1967, o acordo de 30 de junho de 1966 foi reformulado e ampliado, denominando-se "ASSESSORIA AO PLANEJAMENTO DO ENSINO SUPERIOR"; o CONVÊNIO ENTRE O MEC ATRAVÉS DA DES, O CONTAPE E A USAID/BRASIL foi o primeiro acordo sobre ensino médio, assinado em 31 de março de 1965; em 17 de janeiro de 1968 foi assinado o novo convênio PLANEJAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO E SERVIÇOS CONSULTIVOS relativamente ao ensino secundário; em 3 de junho de 1966 foi assinado o CONVÊNIO ENTRE A AID E MEC, ATRAVÉS DA SUDENE E DA CONTAP – CRIAÇÃO DE UM CENTRO DE TREINAMENTO EDUCACIONAL visando ao treinamento de professores; em 30 de dezembro de 1966 foi assinado o ACORDO DE PLANEJAMENTO DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA; em 24 de junho de 1966 foi firmado novo convênio de ASSESSORIA PARA EXPANSÃO E APERFEIÇOAMENTO DO QUADRO DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL prevendo o treinamento de professores secundários; em 27 de novembro de 1967 foi assinado o convênio EVOLUÇÃO VOCACIONAL E TREINAMENTO RURAL, versando sobre a educação e treinamento rural; em 6 de janeiro de 1967 foi assinado o convênio acerca de PUBLICAÇÕES TÉCNICAS, CIENTÍFICAS E EDUCACIONAIS MEC/SNEL/USAID.

coronel-aviador, e Valdir de Vasconcelos, secretário geral do Conselho de Segurança Nacional. Nesta comissão foram apontados os principais problemas do ensino e buscaram métodos que viessem resolver os problemas dos movimentos estudantis (SILVA, 1967; RIBEIRO, 1993).

Entende-se que “melhorar a qualidade do ensino” referia-se muito mais a qualificar tecnicamente a classe trabalhadora do que formar indivíduos capazes de pensar criticamente, podendo refletir e decidir por ele mesmo o que é melhor para si.

Salienta-se que nesse período inúmeras foram as modificações ocorridas no âmbito educacional. Falava-se na preparação dos brasileiros para a modernização do Estado, entendendo a educação como o único caminho para se conquistar o desenvolvimento da nação e do apelo cívico. Além de uma crescente pressão popular pela manutenção dos valores morais tradicionais que vinham sendo naturalmente questionados pela juventude, o capitalismo oferecia ampla influência no que se refere ao que foi feito com a educação durante os anos do regime militar. Resumindo a educação nesse período, Ghiraldelli Jr. (2003, p. 125-126) infere que:

[...] se pautou pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal feito, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, várias tentativas de desmobilização do magistério através de abundante e não raro confusa legislação educacional. Somente uma visão bastante condescendente com os ditadores poderia encontrar indícios de algum saldo positivo na herança deixada pela ditadura Militar.

O governo militar reconhecia que para suprir a demanda de cargos que exigiam formação superior, era preciso modificar todo o ciclo escolar e, por consequência, o ensino superior. O que acontece é que a qualidade da formação daqueles que entravam na faculdade estava muito aquém do que era exigido que soubessem.

Essa defasagem acontecia porque durante a década de 1960 o índice de crescimento do número de matrículas do ensino médio seguia na direção oposta ao do ensino superior e do primário. Enquanto no primeiro, o crescimento das matrículas no período de 1964 a 1968 foi de 69%, o segundo aumenta apenas 52,76% e o terceiro é majorado em apenas 16% (CARLOS; CAVALCANTE; NETA, 2016, p.86)

Era necessário que os ensinos fundamental e médio melhorassem em número e qualidade. Visto o momento econômico que o país passava era de se suspeitar que

o baixo crescimento de matrículas no ensino médio poderia ter, entre outras causas, a necessidade de boa parte da juventude mais pobre precisar abandonar os estudos e ir trabalhar para ajudar no sustento do lar. Boutin e Camargo (2015, p.5854) explicam que além da tentativa de melhorar a qualidade do ensino, o objetivo dos governos da época era muito menos bem intencionado do que se mostrava:

Foi através da educação que o governo difundiu seus ideais e valores, reafirmando o capitalismo como um modelo ideal, capaz de levar o país ao progresso e a prosperidade econômica. Mas para que esse ideal fosse concretizado, o governo precisaria de homens formados sob esta perspectiva, e foi nesse sentido, através do ensino que foi posta em evidência a diferenciação entre aqueles que detinham o poder financeiro e poderiam desfrutar de uma formação que os qualificasse para serem os dirigentes e aqueles que possuíam nada além da sua força de trabalho, lhes restando um ensino técnico que os empurrava a triste sina de operários.

Assim, foi uma reafirmação do sistema capitalista e prosperidade econômica e qualificar para o fim produtivo, uma força de trabalho qualificada. É possível compreender que o que se vendia era diferente do que se obtinha, afinal. As melhores vagas em faculdades e posteriormente, as vagas de trabalho, acabam sendo quase sempre daqueles que tiveram melhores oportunidades de estudo em detrimento dos mais pobres que dificilmente tenham estrutura escolar e social mínimas para ter resultados escolares além de satisfatórios (ALMEIDA, 2011).

Mas, o sonho que se vendia era o de que se o indivíduo estudar e se esforçar, conseguiria galgar outros patamares e fazer parte da burguesia. A partir disso traziam o entendimento de que somente haveria sucesso se o estudante se esforçasse, assim, a culpa do não sucesso é do indivíduo. Como já observavam Boutin e Camargo (2015), este idealismo capitalista formaria os mais pobres para compor os quadros profissionais da estrutura produtiva do país.

A educação, nesse sentido, desempenhou um papel que auxiliou tanto para que o capitalismo solidificasse enquanto sistema econômico hegemônico, quanto para que a classe trabalhadora continuasse cada vez mais alienada, explorada e presa a esse sistema desigual, reforçando, dessa forma, ainda mais a contradição entre capital e trabalho, (BOUTIN; CAMARGO, 2015, p.5859).

No período da ditadura militar o Brasil foi palco do surgimento de novas legislações educacionais, novas disciplinas, pela busca da alfabetização dos brasileiros e da discriminação de classes sociais, considerando que os ditadores

acreditavam que a educação deveria ser diferenciada conforme a classe social a que o indivíduo pertencesse (GHIRALDELLI JR., 2003). Verificava-se assim uma dualidade da formação: a classe trabalhadora e a elite.

2.3.1 AI-5 e sua interferência no âmbito da cultura e da educação

A sociedade demonstrava cada vez mais a sua insatisfação e buscava a sua liberdade democrática e econômica, as revoltas eram cada vez mais presentes no país, o que causava bastante desconforto em quem estava no poder. Tendo o receio de perder o controle da população, o regime militar decretou uma série de leis que serviram como uma forma rigorosa de censurar, restringir e reprimir as revoltas que surgiam pelo país. No dia 13 de dezembro de 1968, data em que entrou em vigor o Ato Institucional n. 5 (AI-5), que abolia a liberdade que restara aos cidadãos e cedia plenos poderes ao presidente da República (CUNHA, 2014).

De acordo com Fávero (2009), com o AI-5 instaurado, surgiram leis como a Lei n. 477/69, que proibia qualquer tipo de manifestação política, qualquer um que fosse pego a desobedecendo, seria enquadrado na Lei de Segurança Nacional, o que prejudicou atividades acadêmicas, como bem afirma Boschetti (1993, p. 67):

O cumprimento dessa legislação desarticulou atividades acadêmicas, desintegrou congregações, retirou do âmbito da Universidade e da produção cultural, elementos da sua maior projeção. E, a Universidade pretendida e projetada como espaço de produção do saber crítico, reflexão e análise do conhecimento e crescimento humanos, empobreceu ao adotar um modelo de resultados práticos e imediatos, montado a partir do modelo empresarial que adequava a educação às exigências que a sociedade industrial, tecnológica e capitalista estabelece.

Outras leis com fins voltados para a educação também surgiram, como: o Decreto-Lei n. 574/69, que impedia as instituições de reduzirem suas vagas, mas que fossem pelo menos redistribuídas para os demais cursos; a Lei n. 5.741/69, que teve o propósito de estabelecer vagas para o nível superior; a Lei n. 5.540/68, que teve o papel de reestruturar o âmbito universitário; e a Lei n. 5.692/71, que foi idealizada para a reforma do 1º e 2º grau.

Dentre estas destaca-se a Lei n. 5.692/71 que deu à educação um sentido de busca pela formação profissional, fazendo com que muitos estudantes abandonassem o intuito de acessar o Ensino Superior, almejando vagas no mercado de trabalho. Essa

formação profissional como foco era justamente em busca de reduzir a pressão que era exercida no governo para aumento das vagas em cursos superiores. A justificativa também se voltava para a redução da demanda pelo ensino superior, cobiçado como oportunidade de ascensão social.

Sobre o assunto, Boschetti (1993, p. 31) explicou que:

Os militares no poder procuram colocar o aparelho escolar a serviço de suas propostas e para isso se empenharam. As reformas tanto na Universidade em 1968, como no segundo grau em 1971, através da lei nº 5.692, confirmam essa afirmação e revelam com bastante clareza o teor do que se pretendia fixar como objetivo da educação formal e com que teorias se iria trabalhar.

Germano (2011) afirmava que todos os poderes que permitiam a perseguição, repressão e domínio eram legitimados pelo AI-5. Após o Congresso ser tomado e fechado, aqueles que apoiavam essa decisão usavam como argumento a necessidade de o governo agir de maneira mais severa e, também, de maior tempo para garantirem a ordem e a democracia. Muitos acreditavam que o tempo dos militares no poder seria breve, mas com essas declarações, a frustração e o sentimento de revolta da sociedade foi crescendo ainda mais e até mesmo daqueles que mantinham o mínimo de apoio ao governo.

Com o AI-5, a censura impedia a manifestação de pensamento. A grande imprensa foi atingida: jornais, revistas, emissoras de rádio e de televisão, livros, cinema, teatro, música, disco passaram pelo largo crivo da censura que, na maioria das vezes, impedia sua socialização e divulgação. O Pasquim, Opinião, Movimento, Resistência foram alguns pequenos jornais perseguidos durante a ditadura militar. Todos eles acabaram e hoje fazem parte da história. Um estudo referente à imprensa alternativa, nos anos da Ditadura Militar no Brasil, especificamente no período (1964-1980), diz que surgiram por volta de 160 periódicos com os assuntos mais variáveis: satíricos, políticos, feministas, ecológicos e culturais. Esses tipos de informações surgiram no eixo Rio - São Paulo, mas se irradiou por outras capitais. (KUCINSKI, 1998 p.178).

A censura nesse período chegava a ser aterrorizante, qualquer notícia veiculada que viesse a demonstrar qualquer posição contrária ao governo brasileiro era questionada e calada, conforme pode ser visto no depoimento de Antônio Walter Pinheiro, diretor-presidente de um jornal brasileiro chamado Tribuna da Bahia:

Por volta de 1977, um grupo de jornalistas me procurou para fazer um suplemento às sextas-feiras semelhante ao Pasquim, e o título seria 'A Coisa'. Nas proximidades do lançamento, foram preparados 'teasers' e então foram colocadas charges na primeira página dizendo 'A Coisa vem aí', como a foto de um malandro puxando a saia da baiana para olhar o que havia por dentro. Fomos criando um clima, mas as pessoas não sabiam o que era. [...] Naquele tempo não tinha sistema de computação. Mas então, uma das charges tinha um vaso sanitário, com o som de 'ploct', como se algo tivesse caído nele. Por azar, do lado do teaser tinha uma mensagem do presidente da época, Ernesto Geisel. No outro dia então cheguei ao jornal e tinha um jeep do exército com militares me procurando. Disseram que eu precisaria me explicar no SNI (Serviço Nacional de Informações, criado em 1964 para supervisionar meios de comunicação). Então fui com um advogado, porque eu sabia que podia não voltar e lá me perguntaram se era uma piada ou gozação com o presidente. Eu expliquei que era o teaser de uma publicação e por sorte pude provar isso, porque a publicação de 'A Coisa' já estava feita. (PINHEIRO apud FRANCO, 2014 p. 1).

Conforme é possível perceber no relato do jornalista, a censura e repressão eram tão fortes no país que existia mesmo uma autocensura por parte dos jornais. O medo de represália fazia com que os jornais evitassem qualquer publicação que de alguma forma viesse a ofender o governo instaurado. As torturas também são relatadas nesse período, conforme é possível perceber no depoimento de Emiliano José, jornalista torturado no período:

No Barbalho tinha pau de arara, choque elétrico, afogamento, cheguei a passar dois dias seguidos de porrada. E há quem tente livrar a cara de quem mandou torturar, colocando a culpa apenas no torturador. Não importa, os mandantes foram torturadores também. Aí dizem 'ah, mas era uma boa pessoa, é espírita'. Pouco me importa a religião dele. Eu não converso com torturador. [...] Enquanto me torturava e girava a máquina de choque vinha falar de outro assunto, como preocupações com a esposa. Torturar era rotina, eles nem percebiam o que estavam fazendo. Um cidadão, oficial da Polícia Militar, veio me pedir desculpa e disse que eu fui responsável pela conversão dele para o cristianismo. Eu disse que não quero conversa com torturador, não perdoo e que vamos chegar ao poder sem torturar (FRANCO, 2014 p. 1).

A ditadura militar consistiu em um período marcado pela repressão e censura. Com o AI-5 em vigor, o movimento estudantil passou a perder força e entrar em decadência. Tornou-se impossível a possibilidade de organizar atos de protesto e manifestação pois a repressão se tornara mais perigosa e brutal por parte dos militares, que tinham o poder para agir fortemente contra alunos, professores ou qualquer outra pessoa que compactuasse com a oposição ao regime militar (ALMEIDA, 2011). Muitos eram perseguidos, expulsos das universidades ou até mesmo exilados. Sobre o assunto, Germano (2008, p. 325) disserta:

[...] criminalizavam o movimento estudantil, destroçando qualquer forma de contestação política ao regime. Aliás, os principais focos de resistência à ditadura eram provenientes deste movimento. Tal reforma reflete o contexto da Guerra Fria, da doutrina de segurança nacional e do predomínio de uma tecnocracia civil e militar.

O AI-5 também causou muito impacto com a alteração do processo curricular. Algumas disciplinas como Filosofia e Sociologia foram excluídas do currículo escolar, pois possuíam um aspecto reflexivo que ia contra o que o regime militar procurava.

De acordo com Cunha (1991), as tais disciplinas foram substituídas por outras que pudessem reforçar a mente dos educandos com ideias que fossem favoráveis ao regime militar, como uma espécie de alienação. Estas ações causaram grandes sequelas na cultura escolar brasileira nos anos seguintes.

Atos autoritários que visavam um Brasil controlado, trouxeram um engessamento em muitos movimentos de reforma que tinham como base resolver problemas graves no âmbito educacional. O analfabetismo era um problema enorme que se manifestava no país, então se propuseram a criar métodos políticos para resolver o problema. Inúmeros projetos foram feitos para que fossem eficazes no combate aos problemas que marcavam naquela época, mas no momento em que os projetos começavam a se formalizar e ganhar força na sociedade, tudo passou a ser paralisado (ROMANELLI, 1996).

Ao invés de continuar com os movimentos de reforma, à educação brasileira foram impostas maneiras menos políticas de atender às necessidades educacionais. A ditadura militar interrompeu a educação que visava a formação de cidadãos e a substituiu por uma educação técnica, considerando-a indispensável para o desenvolvimento do país.

É possível dizer que ainda existem resquícios na educação brasileira desse período, ideias que permaneceram mesmo após a redemocratização, como bem afirma Carrano:

O reflexo mais específico de 1968 que nós acabamos absorvendo é o sistema de crédito nas universidades e a reorganização na forma de departamentos num processo de reforma universitária que visou o barateamento dos custos do ensino superior para favorecer a expansão privada das matrículas. Além disso, a dualidade na educação é uma marca ainda na sociedade brasileira, com a dificuldade que as classes populares têm de ascender ao ensino superior, de se projetar a um nível de escolarização acima de seus pais. De alguma maneira, a ditadura construiu leis e institucionalidades para perpetuar essa dicotomia na sociedade, em que alguns poucos vão para a universidade e a maioria tem a educação básica como horizonte possível. Então, quando

“você tem a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular aprovadas sem diálogo com a sociedade, eu diria que isso é a retomada dessa dualidade que separa aqueles que recebem uma formação aligeirada na educação básica e aqueles que podem acessar o ensino superior (CARRANO, 2018, n.p.).”

O AI-5 teve o seu fim em janeiro de 1979, mesmo ano da aprovação da Lei de Anistia, que concedia o perdão e cancelamento dos crimes cometidos por militares, políticos ou civis. Com isso, houve retorno de muitos exilados ao Brasil.

Após a lei, progressivamente surgiram entidades que lutavam pelos direitos humanos. A democracia brasileira teria a sua volta em 1985, mas o ano de 1968 ficaria conhecido como “o ano que não terminou” devido às grandes reformas políticas que causaram grandes efeitos ao país naquele ano.

2.3.2 Sobre o Decreto n. 68.065/1971 e a obrigatoriedade da disciplina Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira

Dentre muitas das ações que o regime militar tomou em relação à educação no país, duas disciplinas se destacaram pela sua finalidade em disciplinar a comunidade escolar de acordo com os mesmos ideais do governo: Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social Política Brasileira (OSPB). As referidas disciplinas não foram criadas no governo militar, se verificando sua presença no currículo escolar em alguns períodos da história, até que em 1935 foi retirada do currículo, à época de Vargas, por não corresponder aos ideais de seu governo.

Ainda no Governo Vargas, a Constituição Federal de 1937 se tornou mais uma vez obrigatória no currículo escolar e em 1945 passou a ser disciplina não obrigatória, sendo utilizada em diversas disciplinas como uma prática educativa. Em 1969, voltou a ser obrigatória no currículo escolar por força do Decreto-Lei n. 869 (BRASIL, 1984).

No subitem b) do parecer 4^o/71, o Conselho Federal de Educação discorre sobre a obrigatoriedade do EMC nas escolas. Faz parte do item II, da “Normas para o ensino da Educação Moral e Cívica”.

b) A Educação Moral e Cívica será ministrada, em caráter obrigatório, em todos os sistemas de ensino do País, como disciplina e prática educativa. Devendo estar presente em todos os graus e ramos de escolarização, a Educação Moral e Cívica será sempre proporcionada aos alunos com apropriada adequação. Esta adequação será em função, principalmente, da personalidade do educando, do grau de ensino e da realidade brasileira. (BRASIL, 1984, p.16)

O intuito era fazer com que as primeiras séries do então primário já tivessem contato com os ideais conservadores, por meio de disciplinas com orientação conservadora, tendo a religião como condutora moral, mesmo que de forma mais leve, visto que o mesmo subitem orientava que a disciplina fosse adequada com o grau de ensino que os alunos estivessem. Mais à frente, no que se refere ao conteúdo programático, foram descritos três temas principais da disciplina, citados na Lei nº 4.024/61 e Decreto-Lei Federal n. 68.065/71³⁰ e, também, nas diretrizes de 1984:

Noção de Deus e de religião, partindo da natureza que cerca a criança. A família do aluno: papel social de cada membro. Distribuição equitativa de tarefas, com igualdade de oportunidades para todos, e atribuição justa de recompensas (BRASIL, 1984, p.30).

O conteúdo para os alunos do ginásio (5^a a 8^a séries), estabelecia que a moral deveria seguir raízes religiosas. “Religião — A Religião como base da Moral.” (BRASIL, 1984, p.43). Assim, é possível afirmar que a EMC tinha um papel moralizador e disciplinador do aluno, visando aproximar o cidadão do patriotismo, como bem afirma Pellegrini (2011, p. 51):

Nesse sentido, a disciplina de Educação Moral e Cívica serviu às finalidades do modelo societário proposto naquele momento histórico específico. Dessa forma, utilizou as concepções que foram baseadas na doutrina de Segurança Nacional e buscavam difundir um papel moralizador e ideológico a partir da escola. A educação passou a ser vista como uma instituição privilegiada para formar o cidadão ajustado e disciplinado, adequado aos preceitos dos governos militares. Para realizar esta disciplinarização, as disciplinas e os conteúdos escolares foram utilizados como instrumentos de disseminação desse ideário.

Deste Decreto de 1971 provém a criação do Conselho Nacional de Moral e Civismo (CNMC) (BRASIL, 1971). O decreto ainda discorria sobre os pormenores do trabalho do CNMC, criação de centros cívicos³¹ e atribuições dos professores de EMC

³⁰ 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.

³¹ Os centros cívicos foram estabelecidos a partir do Parecer n. 94/1971, deviam estar presentes em todos os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, destinado à coordenação das atividades de Educação Moral e Cívica e a sua irradiação na comunidade local. O diretor de cada estabelecimento de ensino deveria designar um professor para ser orientador do centro, que deveria ser composto por uma diretoria a ser escolhida pelos alunos na forma legal.

nas escolas. Assim sendo, a noção de moral do brasileiro residia nas mãos de nove pessoas.

O referido Decreto também previa o ensino religioso nas escolas, dentro dos valores cristãos, tentando parecer não tão rigoroso ao considerar que nem todos os brasileiros professam a mesma fé:

Por outro lado, dentro da realidade do pluralismo religioso do povo brasileiro — pluralismo protegido pela Carta Magna do País —, deverá ser também resguardada a garantia à educação religiosa, estabelecida constitucionalmente, e que inclui o direito de orientar-se a Moral pelos princípios da opção religiosa dos educandos (BRASIL, 1971, p.102).

A disciplina visava a formação do corpo social. De acordo com Filgueiras (2007), a instalação das convicções do governo militar nas escolas e, então, pudessem ultrapassar seus muros e chegar às famílias, sempre com o intuito de afastar qualquer pensamento comunista. Portanto, se entende como uma disciplina voltada para monitorar o corpo estudantil, disciplinando seus pensamentos e atitudes.

Em março de 1962, antes do golpe, a disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), era aplicada como disciplina obrigatória complementar para o currículo do ginásio. O Documento de 1962 cita o seguinte:

Ela tem como finalidade proporcionar ao aluno uma ideia adequada da realidade sociocultural brasileira em sua forma e ingredientes básicos. Deverá, pois apresentar o quadro geral das instituições da sociedade brasileira, sua natureza, formação e caráter, bem como as formas de vida e costumes que definem o modo de ser específico e a fisionomia característica de nossa cultura. Será além disso, um estudo da organização do Estado brasileiro, da Constituição, dos poderes da República, do mecanismo jurídico e administrativo em suas linhas gerais, dos processos democráticos, dos direitos políticos, dos deveres do cidadão, suas obrigações civis e militares. (SUCUPIRA, 1962 apud VIEIRA, 2005, p.2)

A disciplina poderia ser aplicada por professores formados em Ciências Sociais ou, na falta desta formação, por professores de Geografia ou História. Assim como a disciplina de EMC, buscava promover a obediência e conformidade com o pensamento militar, que queria imprimir um forte sentimento nacionalista e dever para com a pátria contra todo tipo de ameaça, como o comunismo, que pudesse colocar em risco a segurança nacional (VIEIRA, 2005).

Tornou-se obrigatória sua inserção no currículo escolar a partir de 1969 juntamente com a EMC como uma forma de substituição à Filosofia e Sociologia, o

que reforçou uma visão de que objetivava a transmissão da ideologia do regime militar, assumindo esse caráter de doutrinação. Sua presença deveria se dar em algumas séries do ensino de I Grau, de II Grau e de III Grau, e sua finalidade deveria ser a de estudo da realidade social e política brasileira, contribuindo para educação política (MARTINS, 2014).

2.4 Ideais para o âmbito da educação na visão dos governos militares

No Brasil, durante a ditadura militar, houve formas e ideais de transformar a população aos moldes do regime governamental para que servissem ao país na perspectiva do contexto e das necessidades manifestadas. A análise das grandes mudanças que houve no âmbito educacional brasileiro é necessária para que seja possível compreender como se deu a articulação das ideias que favoreceriam o ensino na visão da política governamental.

Neste período de ajustes e alterações da educação no regime autoritário, houve muitos aspectos precários como as condições de financiamento, os recursos materiais, a qualificação dos profissionais para a área de ensino e o espaço físico adequado. Apesar dos pontos negativos, pode-se compreender e analisar a performance dos militares e como eles estudavam e trabalhavam as suas necessidades quando queriam adentrar nos aspectos desejados para controlar, regular e administrar o que fosse necessário e importante para eles.

Para evitar conflitos e revoltas em relação as suas decisões e como elas eram postas em prática, foi necessário convencer a população de que tudo aquilo era para o bem de todos e um dos métodos para induzir, foi em grande parte, na área da educação.

Diversas estratégias foram criadas com o intuito de manter o controle sobre a população, até mesmo nos valores individuais. Com a sociedade sendo moldada ao seu favor, o regime militar passou a propagar os seus ideais fazendo acreditar que o Brasil era um país que seguia fortemente a democracia, tendo como prova o projeto de “integração nacional” e, assim, buscando um reconhecimento legítimo e mantendo a ordem:

A afirmativa de que a ditadura tentava legitimar suas ações e medidas através da construção de um suposto ideário de democracia significa que se está empregando o sentido de legitimidade como busca de reconhecimento, por

parte da maioria dos segmentos sociais, em torno dos valores propalados como fundantes do regime militar, bem como a procura de adesão às suas pressuposições em torno da convivência social (REZENDE, 2001, p.3).

A neutralidade científica também esteve muito presente, tendo como forte inspiração a política da produtividade e a eficiência, seguindo também o caminho da racionalidade. Com esse método, foi possível separar divisões de trabalhos usando o rendimento e produtividade de quem mais se destacasse entre aqueles que administravam e aqueles que efetuavam as tarefas (NUNES; REZENDE, 2008). A dualidade do ensino fundamenta-se com esta mesma separação de posicionamentos sociais de acordo com a suas funcionalidades.

Isso serviu como uma maneira de restringir a presença das ciências humanas, reduzindo a importância do senso crítico, do autoconhecimento e das relações sociais, dando ênfase nas ciências exatas e convencendo a sociedade de que o mais importante seria desenvolver um conhecimento tecnicista, científico e tecnológico, tendo uma visão mais limitada de que este seria o conhecimento mais adequado e mais importante para a sociedade (NUNES; REZENDE, 2008).

Com isso, é possível dizer que o aluno passou a exercer um papel simples de fazer aquilo que lhe é atribuído, executando tarefas instrucionais. Para Romanelli (1996), a educação no Brasil se tornou uma grande formação de mão-de-obra especializada com o objetivo de expandir o mercado em pouco tempo e suprimindo as exigências e as emergências da economia do país, seguindo o método de teoria e prática que foi tanto reforçado durante o ensino.

De acordo com Assis (2012), o ensino tecnicista³² prezava por um ideal mais pragmático, eficiente e racional, o educador passou a ser visto como um técnico que seria orientado por outros da mesma área para seguir as devidas instruções. A ideia de um sistema de ensino empresarial também foi proposta para a área da educação, visando formar uma sociedade com características do capitalismo e com o propósito de suprir as necessidades de tecnologia e de indústrias, similar ao método americano.

Dentre os ideais propagados ainda se destacava a indução do pensamento de que a única maneira de manter a democracia intacta seria com os militares no poder e os educandos eram constantemente lembrados disso para que não houvesse

³² Linha de ensino, adotada por volta de 1970, que privilegiava excessivamente a tecnologia educacional e transformava professores e alunos em meros executores e receptores de projetos elaborados de forma autoritária e sem qualquer vínculo com o contexto social a que se destinavam.

nenhum tipo de desconfiança, dúvida e muito menos contestação. O governo também investia muito em conteúdos que tivessem relação com as pautas econômicas, permitindo que o brasileiro se tornasse mais ativo na construção do Brasil como uma grande potência, o que fazia acreditar que todos usufruíam dos ganhos lucrativos do país (FERREIRA; BITTAR, 2018).

É possível dizer que os ideais propagados pelo regime militar eram voltados para uma postura moral e ética, de prosperidade econômica para o país, todavia, com a nítida busca do controle social e em tornar estudantes como mão de obra.

A educação na ditadura militar trouxe um vínculo com interesses de mercado, o que acarretou na efetividade compulsória em ensinos profissionalizantes, na imagem de distinções de ofertas estudantis seguindo a classe social e no favorecimento de uma privatização de ensinos. Os educadores começaram a seguir os princípios e ações que eram exigidos pelo governo.

Hanna Arendt (1978) ensina que o sentido de política é liberdade, mas no caso da ditadura militar o sentido de educação era algo que se distanciava de tudo que poderia ser livre. A educação acabou se tornando uma forma de conversão de alunos e professores.

A perseguição aos professores, incluindo o uso de escutas nas escolas, foi algo muito recorrente durante a ditadura militar, pois era uma maneira de manter a sociedade controlada e alienada. Políticos locais costumavam selecionar aqueles que participariam da diretoria escolar, a fim de reforçar o controle ideológico, mantendo um domínio sobre os professores e estimulando uma autoridade incontestável, porém, muitas vezes os professores se arriscavam e pregavam dentro da sala de aula um protagonismo que deveria ser do povo e não do governo militar, causando, assim, o início de revoltas educacionais e populistas (GHIRALDELLI, 2003).

Nesse período, de acordo com Kauffman (2012), também era comum questionários decorados, participação de atividades que de certa forma apoiassem e incentivassem o regime militar como o desfile cívico de 7 de setembro, canto do hino nacional e hasteamento da bandeira, estímulos esses que se tornaram obrigatório. Além disso, crianças e adolescentes praticavam ao menos uma vez por semana um ato de respeito e patriotismo. Esses atos foram tão difundidos que se tornaram naturalizados fazendo parte da cultura escolar brasileira.

Por fim, destaca-se que apesar dos problemas verificados nas políticas educacionais implementadas no período, é possível identificar aspectos positivos

como a massificação da escola pública, a organização da escolaridade obrigatória em oito anos (1º grau) em substituição ao modelo anterior e a expansão das unidades escolares.

3 MATERIAL DIDÁTICO DA DITADURA MILITAR: CARACTERÍSTICAS E IDEÁRIO

Refletindo sobre as políticas educacionais, as grades curriculares e o material didático do período, é possível compreender de maneira mais abrangente as tensões, situações e as medidas que eram tomadas nas escolas pelo governo da época. Com a renovação metodológica de ensino, houve mudanças marcantes para as grades curriculares do ensino brasileiro.

Quando se trata da política educacional durante a ditadura militar, a reformulação curricular, a introdução de disciplinas obrigatórias, a redução de carga horária e o processo de aceleração na formação dos estudantes acabam surgindo como as maiores pautas a serem debatidas.

Algumas disciplinas tiveram apoio de grandes intelectuais brasileiros na época com o propósito de inovar a educação do país, mas que devido ao período autoritário, acabou por seguir um caminho contrário ao que era proposto deixando de superar o excesso de cientificismo nas disciplinas escolares (FILGUEIRAS, 2015).

Os objetivos propostos pelos militares para a educação brasileira seguiam uma ideia de progressividade. Por exemplo, em algumas listas de objetivos correspondente a disciplina de história era possível encontrar temas que abordavam fatos históricos com uma visão mais evolutiva, e que fomentava grandes feitos históricos por personalidades nacionais incentivando o desenvolvimento do nacionalismo na mente dos alunos (SILVA; NOGUEIRA, 2013). Com isso, a implantação dos Estudos Sociais não inovou diretamente o que era ensinado, mas sim o método como as disciplinas eram apresentadas em sala.

No entanto, a neutralidade científica e a racionalidade ainda permaneceram de maneira muito presente nos métodos de ensino³³, possuindo uma grande inspiração da política de produtividade com eficiência e se tornando também uma maneira de limitar as ciências humanas nas salas de aula³⁴, subtraindo a sua importância de

³³ Como exemplo é possível citar os acordos MEC-USAID, envolvidos por características autoritárias e domesticadoras.

³⁴ Como exemplo destaca-se as Disciplinas de OSPB e EMC que se tornaram base expressiva do estudo das ciências humanas nesse período. [...] em análise ao pensamento da elite econômica da época, que o regime de governo deveria ser técnico e autoritário para servir ao capital transnacional, em função das exigências de suas hegemonias sobre as classes trabalhadoras, o que de modo era **compatível** com as manifestações de autonomia e organização das classes popular; para frear o processo revolucionário do povo, mais do que recursos financeiros, seria necessário tomar o poder central do país (DREIFUSS, 2006).

incentivar o senso crítico e passando a intensificar a importância das ciências exatas que promovia um conhecimento tecnicista, científico e tecnológico, pregando uma visão irreal de que este seria o conhecimento mais importante para a sociedade (OLIVEIRA; SOUZA, 2013).

A educação brasileira durante a ditadura militar passou por uma reforma muito bem articulada pelos militares, se tornando uma ferramenta adequada para moldar uma realidade social que ajudava a legitimar e defender os atos cometidos por quem estava no poder, o que por consequência engessou por muito tempo a mente das pessoas, impossibilitando que houvesse divergências e manifestações contrárias a visão de um governo militarista.

3.1 Panorama Geral

Os materiais e livros didáticos têm como objetivo fortalecer a aprendizagem trazendo conteúdos que contribuam de maneiras específicas para o ensino, constituindo saberes científicos que englobam experiências, conhecimentos e resultados das atividades práticas dos homens. Durante a ditadura militar no Brasil, a educação acabou servindo como uma ferramenta de difusão dos ideais políticos (PAIVA, 2003).

Com essa ferramenta poderosa, a disputa entre políticos progressistas, intelectuais e estudantes para propagar suas ideias era bastante acirrada, pois buscavam contribuir para uma reforma da educação brasileira, mesmo que fossem ideais divergentes que pudessem legitimar ou disseminar as ideologias de cada grupo.

A ideologia dominante tinha a escola como forte instrumento para disseminar e materializar os seus ideais, espalhando os seus objetivos com mais eficácia. Com isso, muitos livros e materiais didáticos foram trabalhados no sentido mais linear, com narrativas factuais³⁵.

É possível dizer que o material didático servia para a reafirmação das ideias. Sobre o assunto Dreifuss (2006, p. 26): “A ação político-ideológica das elites orgânicas é que permite que um bloco de poder polarize sob seu controle o conjunto de frações subalternas, formando, quando a ação é bem-sucedida, uma frente móvel de poder”.

³⁵ Como exemplo é possível citar os livros “Conjuntura Atual em OSPB” escrito por Gleuso Damasceno Duarte e “Educação para o trabalho: a escolha profissional” escrito por Lurdes de Bortoli.

Os conflitos sociais entre os homens eram temas que quase nunca eram abordados, eram fatos que chegavam a ser ignorados pelos materiais da época (FARIA, 2005). A maneira como esses temas eram abordados nos livros didáticos da época mostram como os conflitos eram encobertos para que não houvesse divergências entre as ideias e os interesses entre grupos e classes sociais para com o os ideais do governo.

Nesse sentido, os conflitos sociais existentes na história eram inteiramente ignorados, apresentavam-se minimizados em suas especificidades, causas e consequências. Ressalta-se que conteúdos materiais e literários também estavam no crivo do permitido/proibido, foco, fala temática pelo texto, pela ação dos personagens³⁶.

De acordo com os livros didáticos na época, os métodos mais eficazes para resolver os problemas sociais era de evitar criar conflitos com o governo, bem como mostrar uma sociedade em que tudo estava bem, que o regime militar estava solucionando os problemas do país. Por exemplo, no livro da disciplina de OSPB é possível verificar um tratamento à luta de classes como uma abordagem comunista, Damasceno Duarte (1982), autor da disciplina de OSPB, aponta como uma tentativa de iludir aos cidadãos para que acreditem que há problemas de classes, enquanto na realidade só queriam implantar o sistema comunista.

É o que se chama de método nacionalista, o governo resolve os problemas maiores, não há o que se preocupar. A ditadura militar com suas políticas repressivas e rígidas também atingiu mais intensamente as ciências sociais, consideradas como conhecimentos perigosos para a “segurança nacional”.

Com um currículo de orientação tecnicista, as tradicionais disciplinas de ciências humanas e naturais acabaram perdendo o seu espaço durante a ditadura militar (SILVA, 2005), como já apresentado anteriormente. No 1º e 2º grau, a forma de ensino se enfraqueceu, dando destaque a áreas de conhecimento de acordo com as técnicas, práticas e peculiaridades regionais que buscava um resultado imediato.

Os alunos não aprenderiam mais sobre a literatura e, sim, Comunicação e Expressão; disciplinas como física também tiveram seus conteúdos reduzidos, trazendo apenas fórmulas que seriam aproveitadas apenas em tarefas simples de

³⁶ Entre 200 e 450 obras literárias consideradas subversivas ou contrárias à moral e aos bons costumes foram censuradas durante o regime militar. A caça a livros socialistas, eróticos ou pornográficos operava a partir de denúncias.

contabilidade e etc. História e Geografia acabaram por se fundir em uma só disciplina que passou ser chamada de Estudos Sociais, já as disciplinas de Sociologia e Filosofia foram extinguidas dos currículos escolares.

As disciplinas obrigatórias de Educação Moral e Cívica e a OSPB traziam a imagem de um Brasil como um país utópico em alguns sentidos, fazendo com que os alunos acreditassem que enquanto o regime militar estivesse no poder o Brasil seria um país perfeito. As disciplinas tiveram a redução de carga horária com o propósito de acelerar a formação técnica dos alunos, fazendo com que fizessem parte do mercado de trabalho o quanto antes (PAIVA, 2003).

Importante destacar, ainda, o ensino técnico no 2º grau, se apresentava com conteúdos específicos para a habilitação escolhida entre mais de 100 disponíveis, como: auxiliar de escritório, de enfermagem, técnico em edificações, contabilidade, agropecuária, entre outros.

3.2 A disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB)

Para melhor compreender sobre os materiais didáticos utilizados no período da ditadura militar no Brasil, nesta etapa se detalha sobre a disciplina de OSPB, uma das principais do período. As aulas aconteciam em uma série do 1º grau e em outra do 2º grau, alternadas com as aulas de EMC, também ministradas em duas séries de cada grau. A relevância que os militares dedicavam ao teor ministrado nos conteúdos, levou a estender a ideia até o ensino superior – graduação e pós-graduação, com a obrigatoriedade de incluir nas matrizes curriculares o componente equivalente: Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB).

De acordo com Filgueiras (2015), os autores dos livros e materiais didáticos da disciplina de OSPB procuravam apresentar a divisão de classes e status sociais como algo natural e romantizavam a classe trabalhadora para desenvolverem uma visão positiva e, também, natural quanto a sua função na sociedade.

Para os autores, o papel do homem na sociedade será determinado pelo seu trabalho e a sua posição social será determinada dependendo de qual seja o seu trabalho, seguindo essa lógica todos cooperam para o progresso. Diante disso, tentavam passar uma noção de que não havia problema de divisão social (FILGUEIRAS, 2015).

Os livros didáticos ocultavam o que é o trabalho real e as relações sociais de antagonismo e de exploração na sociedade capitalista (FARIA, 2005). No entanto, um trabalho cooperativo e voluntário não existe numa sociedade capitalista, mas sim de maneira controlada sem que percebam. Em contraponto a essa reflexão, ideias progressistas consideravam que:

O poder social, quer dizer, a força de produção multiplicada, que nasce por obra da cooperação dos diferentes indivíduos sob a ação da divisão do trabalho. Aparece a estes indivíduos, não por se tratar de uma cooperação voluntária, mas sim espontânea, não como um poder próprio associado, mas sim como um poder alheio, situado à margem deles, que não sabem de onde ele procede nem para onde ele se dirige, um poder que eles não podem mais dominar, portanto. Mas, pelo contrário, percorre uma série de fases e etapas do desenvolvimento peculiar e independente da vontade e dos atos dos homens, e que inclusive dirige esta vontade e estes atos. (MARX; ENGELS, 2007, p. 57).

Seguindo um pensamento positivista³⁷, os livros didáticos de OSPB contribuíram para que o ideal de um naturalismo positivista fosse desenvolvido. A sociedade é constituída por leis gerais que regulam as ciências políticas, morais, econômicas, que derivam da natureza das coisas, assim como, as leis físicas. Sendo assim são vistas como inevitáveis, tratadas como naturais que não devem ser questionadas (LÖWI, 2003).

Com esta análise é possível definir que a implementação das disciplinas de OSPB e EMC nas escolas serviu como ferramenta ideológica que se distanciava dos conteúdos das ciências sociais e da realidade social brasileira, deixando velados problemas e conflitos existentes da época.

O trabalho com a avaliação dos materiais didáticos na educação da ditadura, na verdade foi bastante discutido, pois esse assunto na época foi explorado chegando até a ser considerado como um marco conjuntamente com o MEC tendo a mesma relevância que os outros assuntos.

Em qualquer área do conhecimento, os materiais didáticos na época devem ter possibilitado a compreensão de diferentes linguagens como da OSPB de forma que os alunos adquiram autonomia no processo de aprender e errar menos. A Comissão

³⁷ Para os pensadores positivistas, a libertação social e política passava pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia, sob o controle das elites. Na ditadura militar esse pensamento foi utilizado como base ideológica, o país não seria mais governado pelas "paixões políticas", mas pela racionalidade dos cientistas desinteressados e eficientes: os tecnocratas.

do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) era poderosa ferramenta de unificar culturalmente e ideologicamente a didática, exigindo que o leitor se posicionasse diante de novas informações buscando, a partir da linguagem escrita e novas compreensões.

Com a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático - Colted -, em 1966, o governo deveria estimular e controlar o mercado dos livros didáticos. Já a Fundação Nacional do Material Escolar - FENAME -, criada por meio da lei n. 5.327, em 1967, em substituição à Campanha Nacional de Materiais de Ensino, estava responsável pela produção de manuais escolares que seriam distribuídos aos estudantes carentes (FILGUEIRAS, 2015, p. 4).

Essas novas compreensões deveriam levar não exatamente à conversão de fatos e acontecimentos, mas a formas de abordagens que desconectavam situações. Como exemplo, os livros se referiam ao golpe ocorrido de 1964, como revolução.

A alteração da denominação do Conselho do Livro Técnico e Didático para Comissão do Livro Técnico e Didático foi justificada na exposição de motivos do decreto n. 59.355/66. Segundo o documento oficial, as atribuições do antigo Conselho não atendiam as finalidades da instituição, pois as atribuições do antigo Conselho eram menos direcionadas que a da nova Comissão (MUNAKATA, 2006, p. 77).

As políticas seguiam as orientações da UNESCO, por ser considerado como órgão de referência, indicando a produção de manuais das editoras privadas, na qual o aprender do livro didático oferecia oportunidade de estabelecer uma lógica na organização do mundo, ampliar as possibilidades de interpretação, minimizando as dificuldades existentes.

Também foi comum a concepção de que a transmissão dos conteúdos tivesse mais influência na orientação da produção dos manuais de editoras. Como bem afirma Choppin (2004, p. 561): “o contexto legislativo e regulador, que condiciona não somente a existência e a estrutura, mas também a produção do livro didático, é condição preliminar indispensável a qualquer estudo sobre a edição escolar”.

Embora tais afirmações estejam em parte corretas, pois a didática na educação é um dos principais caminhos para ampliar a aprendizagem em qualquer setor do conhecimento, considerando que não basta atribuir as dificuldades das escolas primárias e secundárias da época, mas conforme a LDB de 1961, o acesso do ensino seria a necessidade de nova concepção da educação e permanência dos alunos. A dificuldade em termos de material didático foi realmente de compreender os

problemas estão, entre outras coisas, ligadas a falta de um trabalho específico com a linguagem escrita da época.

Para Martins (2003), de acordo com o material didático a produção das escolas deve ser um processo permanentemente desenvolvido durante toda a fase de escolarização. Mesmo na época de tensões na história levou-se em consideração as suas especificidades de circulação conforme o MEC.

Conforme artigo publicado na Revista MEC, a criação da FENAME foi anunciada com grande entusiasmo: Nasce a FENAME dotada de disposições que lhe permitem, no campo de produção e da distribuição do material escolar, uma ação mais ampla que a sua antecessora CNME, cujas limitações de natureza legal, não permitiam acompanhar o crescimento das solicitações do mercado consumidor do País, no setor escolar (MEC, 1968, apud FILGUEIRAS, 2013, p. 323).

O material didático foi concebido como um processo de compreensão e construção de sistema que procurou produzir discursos positivos sobre o governo, e está ligado à possibilidade de reconstruir o objeto de conhecimento por ter entendido quais são suas leis de composição. Tal reconstrução permitiu totalmente às escolas e ao governo reformular a história num processo de tentativas, de erros e acertos.

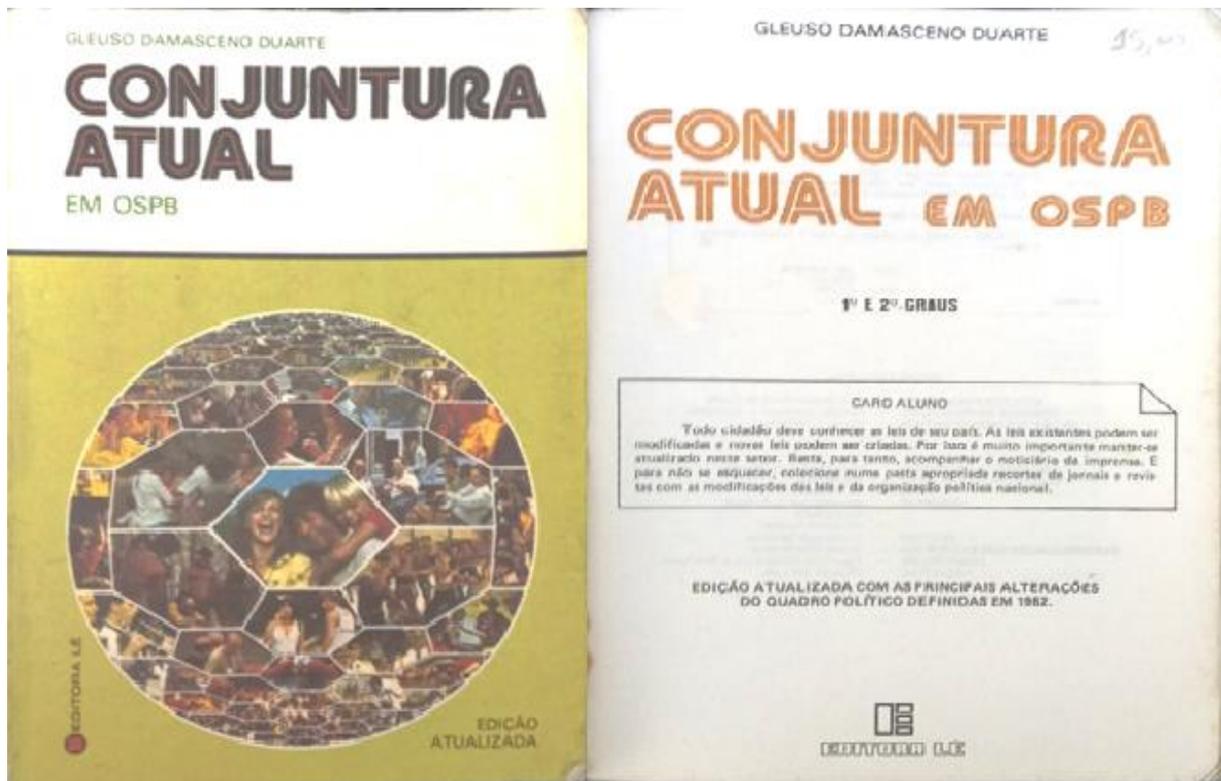
No caso do OSPB como nos mostra Martins (2003, p. 161-167):

Algumas mudanças já estavam em curso quando o Conselho Federal de Educação criou, em 1962, a disciplina escolar de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), que comporia a parte complementar dos currículos para o ciclo ginasial (conforme se vê no Relatório e Pareceres da Comissão Especial de Ensino Médio, março/1962). Neste caso, como nos apresenta a autora, a iniciativa do CFE fora anterior à reforma educacional da ditadura militar, mas mostrou-se perfeitamente adequada quando essa reforma foi efetivada, ocorrendo sua manutenção no conjunto das disciplinas escolares. É importante destacar que a parte complementar dos currículos não era a parte das disciplinas eletivas, ou seja, não era optativo oferecer; era obrigatória, prescrita para algumas séries do ensino fundamental.

Na prática tradicional na década de 1960 e 1970, a concepção da educação na ditadura compreendeu a sua importância para o elevado preço dos livros que era fator que impulsionava evasão escolar, ficando presos à ideia de que seu papel foi simplesmente o de transmitir o saber, ensinando o certo e punindo o errado. O estado passou a estabelecer medidas mais acentuadas para a regulação dos livros didáticos.

Destaca-se como material didático da disciplina em questão, o livro “Conjuntura Atual em OSPB” escrito por Gleuso Damasceno Duarte³⁸, considerando a edição publicada no ano de 1982 pela editora LÊ. O livro era direcionado para alunos de 1º e 2º graus e já trazia em sua contracapa uma informação ao aluno sobre a importância de todo cidadão conhecer as leis de seu país, mantendo-se atualizado sobre elas, dadas as constantes alterações que sofrem (Figura 1). Nesse ponto, concorda-se com esse posicionamento, partindo do entendimento de conhecer seus direitos e deveres é fator fundamental para que o cidadão se posicione na sociedade.

Figura 1. Capa e contracapa do livro conjuntura atual



Fonte: Acervo da autora (2021).

O livro é composto por 256 páginas e traz como palavras-chaves de seu conteúdo “Brasil”; “condições sociais” e “Brasil – políticas e governos”. Em sua apresentação, o editor buscou apresentar os objetivos da disciplina, que em primeira

³⁸ Nascido em 1938 em Minas Gerais. Bacharel licenciado em Filosofia. Professor de História. Mestre em Administração. Editor e autor de várias obras didáticas. Foi assistente e professor em escolas salesianas. Atuou no planejamento e implementação da Rede Salesiana de Escolas e, na Edebê-Brasil, como Editor de Material Digital de Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia.

vista se percebe de fato ser uma disciplina importante para a formação do indivíduo enquanto cidadão, todavia, no decorrer do livro é possível verificar que o conteúdo não reflete de fato o que é apresentado.

O livro é dividido em sete seções, sendo a primeira parte voltada para o estudo da organização social, a segunda para a organização política, a terceira para a formação e evolução do Estado brasileiro. Por sua vez, a quarta seção traz um estudo sobre o Estado brasileiro na atualidade, enquanto a quinta traz uma abordagem sobre o cidadão e o Estado e a sexta sobre a comunidade universal. Por fim, a sétima seção traz os complementos relacionados ao livro.

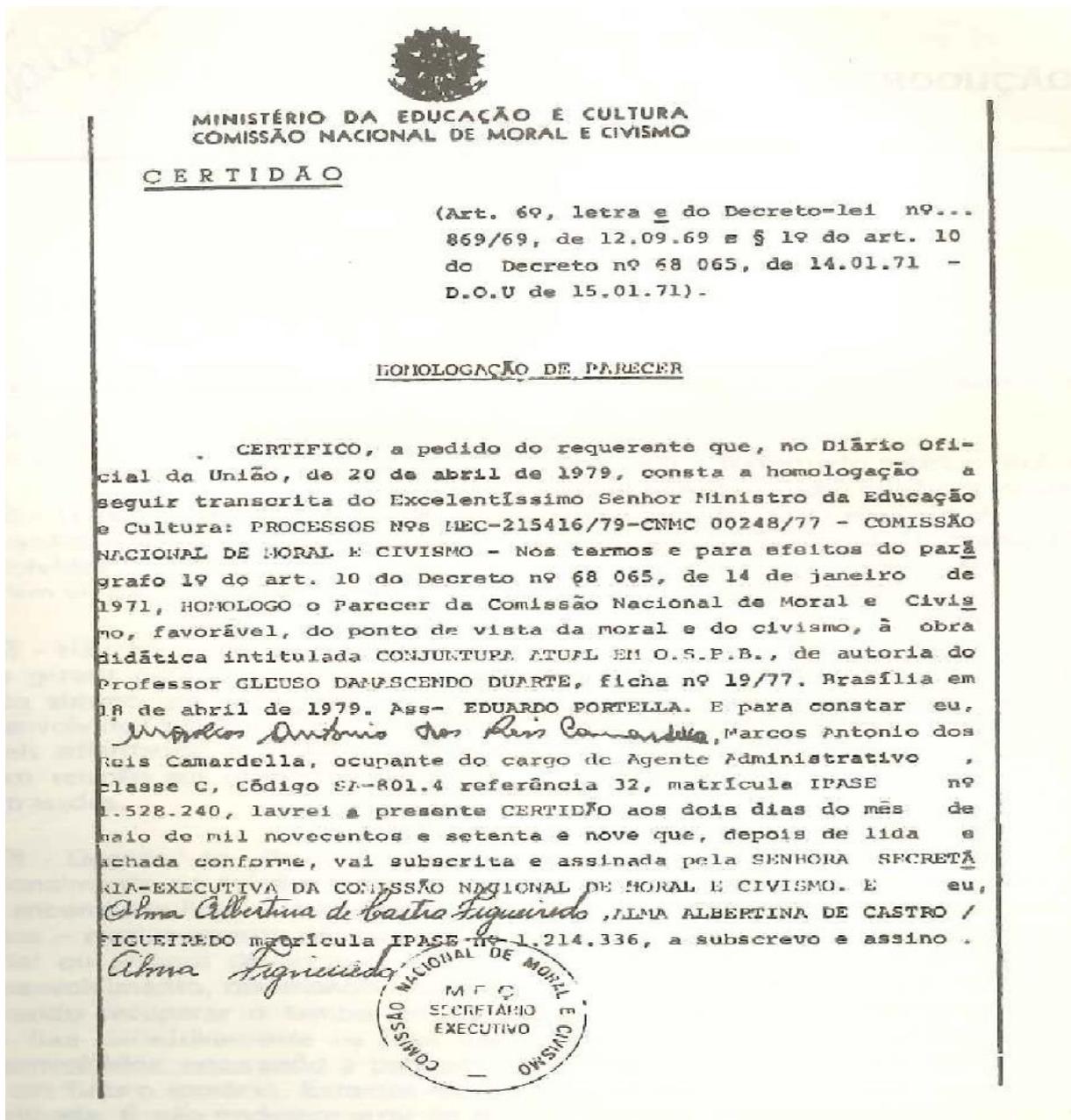
No decorrer da leitura do livro, um total de 30 capítulos, é possível verificar pontos contraditórios que evidenciam a prática de doutrinação na escola da época. O conhecimento das leis que deveria trazer autonomia aos alunos, transforma-se em um direcionador do que é certo ou errado moralmente perante a sociedade.

Os livros que seriam utilizados nas salas de aula no período passavam pela análise da censura pelo então Ministério da Educação e Cultural – Comissão Nacional de Moral e Civismo, sendo considerado como favorável à educação, a partir de todas as credenciais oficiais: papel timbrado com o Brasão da República, cabeçalho do Ministério da Educação, carimbo, especificação das competências funcionais em referências e funções, identificação dos dispositivos legais norteadores.

A reprodução do documento a seguir, mostra o que estava presente em todas as publicações adotadas nas escolas e pelos professores, como parecer chancelado pelo Ministério da Educação, caracterizando assim a partir do material escolar o caráter doutrinatório e dogmático, típico dos momentos presentes no autoritarismo governamental e ratificado pelas medidas e procedimentos coercitivos e de controle sobre as instituições em geral.

Era a comprovação que apresentava, logo após a capa, a autorização para uso dos livros didáticos no percurso do período letivo. Categorizou, durante anos, mais do que um parecer, como se declarava, mas um instrumento de censura sobre os conteúdos ministrados em classe e, um direcionamento do trabalho do professor porque o livro editado continha o percurso a ser trilhado nas aulas: conteúdos, sugestões de leituras, exercícios (que na versão docente já estavam preenchidos e executados).

Figura 2. Parecer de homologação do livro conjuntura atual



Fonte: Acervo da autora (2021).

O capítulo três inicia com uma abordagem sobre a importância da família na visão da época, destacando os grupos sociais e sua importância para a humanidade, assim como buscando explicar a importância da família para a sociedade, enquanto primeiro grupo social em que a criança é inserida. Em relação a esse capítulo destaca-se a orientação ao professor para abordagem do assunto:

Mostrar que o grupo sempre se preocupou com a legalização da união entre homem e mulher para constituição de família. Talvez seja conveniente esclarecer a distinção entre prostituição e poligamia (forma legal de união entre homens e mulheres aceita pela sociedade). [...] Analisar as funções da família, destacando a íntima conexão entre a função procriadora e a educação. O problema do divórcio e do desquite podem ser aqui tratados, embora venham a sê-lo mais tarde, quando estudarmos os textos constitucionais referentes à família. Analisar bem as causas da chamada crise de família contemporânea (DUARTE, 1982, p. 10).

Na leitura do capítulo três já é possível verificar os trechos contraditórios nos conteúdos dessa disciplina. Na página 24, há dois pontos a serem observados. O primeiro, a justificativa de que parte da perda da estabilidade das famílias se devia aos divórcios crescentes na época, que ocorriam mais em pequenas famílias.

Já na página 25 verifica-se um trecho que diz: “aprendam a acatar os autênticos valores transmitidos pelos adultos, para perceberem quem tudo precisa ser mudado”, o que define estes autênticos valores? Aquilo que é bom para uma geração é igualmente bom para a seguinte?

Outro trecho a se destacar é do texto de apoio, onde há a afirmação de que não é possível haver ordem social sem autoridade, criticando diretamente ideias anarquistas. Nos parágrafos seguintes dá exemplos de autoridades, como pessoas com prestígio na sociedade, como reis, heróis, líderes religiosos, etc.

Em continuação o livro passa a fazer menção e crítica à autoridade considerada marxista adotada pela URSS na época, dizendo que seu ideal não pode ser tomado como verdade final. Na abordagem sobre o que são classe sociais é defendido que não é apenas a condição financeira que define a classe social do indivíduo, dando o exemplo de governantes que, apesar do grande status na sociedade, não são necessariamente as pessoas mais ricas do país. Logo abaixo, no próximo tópico, inicia o tema de estratificação social.

Ainda sobre a estratificação social, é descrita a pirâmide social (classes baixa, média e alta, nesta sequência) e a porcentagem aproximada de brasileiros que estão em cada uma delas. Em seguida, o autor discorreu sobre as classes e no último parágrafo, novamente menção à União Soviética. O autor ainda explica a tentativa da URSS de ter uma sociedade sem classes, os níveis salariais e a crítica à desigualdade social crescente entre os soviéticos:

A propósito, a tentativa comunista de fundar uma “sociedade sem classes” fracassou completamente na prática. Na União Soviética, já em 1918, o governo criou uma diferenciação social ao estabelecer diferentes níveis

salariais para os trabalhadores. Criou mais de 30 níveis salariais, variando dentro de uma proporção mínima de 100 e máxima de 175. E de lá pra cá, a desigualdade não cessou de crescer, seja sob a forma de salários, seja sob a forma de benefícios recebidos indiretamente pelos funcionários mais qualificados: melhores residência, transporte particular à disposição, etc. (DUARTE, 1982, p. 30-31).

Quanto à explicação sobre mobilidade social, o autor trata sobre quando um indivíduo passa de uma classe a outra de acordo com sua mudança de status – e o contrário, no caso das castas, onde mesmo que um indivíduo obtenha maior poder aquisitivo, isso não o “permite” mudar de classe social devido à classe social da qual sua família se originou.

No capítulo cinco são abordadas as formas de mudança social, como o conservadorismo, o reacionarismo, radicalismo e as forças inovadoras, dizendo que nenhum dos extremos é realmente bom e idealizando um equilíbrio. Logo a frente, no tópico sobre educação e sua relação com o controle social, o livro defende que a educação busca “moldar indivíduos e obter deles um comportamento socialmente satisfatório”, diz que este é um papel das famílias, a comunidade em que o indivíduo vive e “nas sociedades mais adiantadas”, pela escola, sistematicamente. Dentro desse contexto fica a questão: em quem a educação brasileira intentava formar como indivíduos? Finalizando o capítulo, o autor fala sobre o controle social e os padrões que as sociedades esperam como “normal” para seus integrantes.

Ao fim do capítulo seis é possível verificar novamente menção ao comunismo como algo negativo à sociedade, sempre tratando de forma pejorativa, como um caminho que deve ser evitado:

É o apego à terra e à gente, com todos os seus valores materiais e culturais. Não se confunda patriotismo com bairrismo. A humanidade, transformada numa aldeia global tende sempre mais, embora lentamente, a formar uma só comunidade. ‘Opor-se a esta tendência para a universalidade da sociedade civil, sob pretexto de patriotismo nacional, é pretender sustar a história da civilização. Por outro lado, recusar valor a este patriotismo nacional, em nome da pátria humana ou da cidadania mundial, é querer avançar mais rápido que a história’. Estão igualmente errados o patriotismo bairrista do nacionalismo exagerado e o ‘patriotismo’ universal apregoado pelos comunistas (DUARTE, 1982, p. 49).

O autor prossegue tratando sobre os conceitos do que definem e delimitam um país. No tópico seguinte, os conceitos de autoridade e força, fazendo menção à necessidade do uso da autoridade – que deve ser obedecida - e força física e de

coação no caso do que forem considerados transgressores, justificando essa necessidade para que o Estado atinja o que é considerado o bem comum.

No capítulo 9 novamente são trazidas críticas ao comunismo/socialismo, além de mencionar sobre o que o autor chama de “ditadura do proletariado”, apontando, mesmo que indiretamente, que a chegada do proletariado ao poder objetivava o comunismo, uma clara busca de doutrinação para que os alunos percebessem que apoiar o governo era o mais correto a ser feito.

Em relação à ditadura do proletariado, o autor diz ser comum em países menos desenvolvidos do chamado Terceiro Mundo. É citado Karl Marx com argumentos de que a ditadura do proletariado objetiva o comunismo como forma de mitigar desigualdades sociais. Logo após apresenta a fala de um escritor russo Andrei Amalrik, que fala do descontentamento do povo russo com o regime comunista. Nesse ponto importante destacar a orientação trazida ao professor para abordagem do assunto:

Antes que algum aluno levante o problema da existência de uma sociedade sem classes, a qual, segundo a propaganda, existiria nos países socialistas, salientar a real diferenciação de classes existentes em todos os países, mostrando que ela decorre das diferentes funções e papéis sociais desempenhados pelos indivíduos na sociedade. Não entrar, porém, em detalhes ideológicos sobre o marxismo e o socialismo, que voltarão a ser tratados adiante. Se oportuno, lembrar os episódios de Soljenitsin, Sakharov e de outros dissidentes, os quais demonstraram que, após quase $\frac{3}{4}$ de século de socialismo da União Soviética, também ali a sociedade sem classes continua a ser um sonho, uma utopia (DUARTE, 1982, p. 15).

Em uma abordagem sobre o liberalismo, também há críticas ao modo de operar do mesmo, pois enfraquecia os mais pobres, de onde surge o proletariado, segundo o livro. Em seguida, início do tópico sobre o regime do tipo social-democrático, que descreve se utilizar dos princípios do liberalismo ao mesmo tempo que olha para o social.

As críticas ao comunismo e a preocupação com o proletariado no poder é uma preocupação constante na abordagem de Duarte (1982), o que evidencia a busca de uma doutrinação para apoio ao governo. O livro ainda traz a descrição da Constituição de 1967, em vigor até a data da publicação do livro. Descreve as decisões e artigos da mesma, como a adoção do bipartidarismo e reforma do Poder Judiciário. Vale notar o segundo tópico desta parte “2) tendência à centralização, embora mantendo, em princípio, o federalismo”.

Ainda durante o livro é possível verificar a contínua busca da doutrinação dos alunos para apoio ao governo, dessa vez passando a informação de as eleições diretas são erradas, que o sistema indireto, apesar de parecer à primeira vista antidemocrático, é na verdade o sistema correto:

O sistema de eleições indiretas, à primeira vista, parece antidemocrático, marginalizando o povo no processo de escolha dos altos dirigentes nacionais. A análise do problema requer imparcialidade e honestidade intelectual. Para que o sistema de eleições diretas seja mais vantajoso é imprescindível que o povo tenha instrução suficiente e educação cívica bastante para não se deixar influenciar pela propaganda dos grupos econômicos interessados no controle do poder (DUARTE, 1982, p. 135-136).

Durante a leitura verifica-se a argumentação de que, em eleições diretas o povo pode ser manipulado e “escolher mal”. Assim conclui que as eleições indiretas são vantajosas por colocar esta decisão nas mãos de um grupo “menos susceptível de ser manobrado”, visto que o povo brasileiro não é instruído, não tem capacidade de estar à frente do país.

Quando abordados os deveres do cidadão, o autor apresenta o serviço militar como primeiro dever previsto no art. 92 da Constituição Federal de 1967, vigente à época. O processo de alistamento também foi descrito nessa etapa. Os deveres do servidor público e a participação em eleições também são abordados, onde voltam a citar o voto como “arma da democracia”.

Lembre-se o leitor que a poucas páginas atrás o argumento sobre o voto direto para presidente, era desencorajado. Finalizando o livro busca convencer que muitos brasileiros ainda “não sabem manejar esta arma” (o voto). Assim conclui que, por enquanto, esta participação para o jovem deve ser traduzida em preparo físico, moral e intelectual.

Ainda em relação à doutrinação presente no livro em questão, faz-se importante mencionar sobre a liberdade de atuação dos professores que era cerceada, verificando-se no próprio livro as diretrizes e direcionamentos que deveriam ser seguidos. Além de uma sessão intitulada “para ajudar ao professor” (Anexo A), cada capítulo trazia as orientações a serem seguidas no ensino em sala de aula, essa limitação dos professores é possível verificar no seguinte trecho:

Recomendamos ao professor que divida a matéria e o livro conforme a organização curricular do seu colégio. Cuide, porém, de dar maior destaque às partes que tratam da atual organização política brasileira (unidade 4) e dos

direitos e deveres (unidade 5). Dentro da unidade 4 reserve o tempo necessário ao estudo mais detalhado da organização regional (o próprio Estado, Território ou Distrito Federal) e local (o Município) (DUARTE, 1982, p. 9).

Diante desta análise é possível ratificar que o currículo escolar no período da ditadura militar trazia consigo a busca pela doutrinação em prol do governo militar, fazendo com que os alunos acreditassem que o proletariado no poder era um erro e que a população nem mesmo estava preparada para as eleições diretas.

3.3 Educação Moral e Cívica

A educação moral e cívica foi um instrumento de ensino que tratou de uma prática social complexa, convertendo a linguagem cívica e sua complexidade.

As disciplinas relacionadas com a formação cívica tornaram-se instrumentos prioritariamente dedicados à consecução da homogeneização social. A implantação dessa disciplina [...] significou a imposição de um discurso essencialista, antimoderno, compatível com a concepção de uma sociedade naturalizada e sem fissuras, uma sociedade harmoniosa e composta por sujeitos que sabiam amar a pátria e eram socialmente adequados ao contexto no qual se inseriam (KAUFMANN; MARTINS, 2009, p. 247).

Educação moral e cívica se propunha oficialmente em ser especial para o desenvolvimento das pessoas. A escola assim desempenharia um papel importante no desenvolvimento de linhas condutoras, promovendo aos seus elementos a transformação da condição de espectadores para construtores de sua própria realidade.

Embora a EMC tenha adquirido expressividade nos governos militares, a História da Educação Brasileira mostra que ela fizera parte do currículo escolar nacional em 1940 (Decreto-Lei Federal nº 2.072, de 8 de março, no governo de Getúlio Vargas e do ministro Gustavo Capanema) que ao estabelecer sua obrigatoriedade, buscava transmitir valores morais e éticos ao aluno permitindo entre outras coisas, o conhecimento dos símbolos nacionais e o desenvolvimento de um sentimento positivo em relação à Pátria.

Nos governos autoritários do período, esse tipo de ideário ocupava um lugar de destaque nos conteúdos e procedimentos realizados na carreira escolar do aluno. Os conceitos de nacionalismo e desenvolvimentos pontuavam o currículo das instituições

escolares em todos os seus níveis de escolarização e deviam ser evidenciados com constância, quer em suas práticas, quer em seus conceitos civis e religiosos.

Ao estudar livros didáticos de EMC, tratava de tornar os conceitos cristãos como universais e, ao apresentarem outras religiões, as descreviam como crença exótica ou como confirmação de valores cristãos. O próprio Parecer CFE 94/71 mostra que a educação moral deveria ser confessional, não vinculada a nenhuma igreja, mas que esta educação não existiria sem a moral religiosa, uma vez que Deus seria fundamental para a maioria da humanidade formar seus valores, o que os leva a significar a EMC a ser ensinada por meio do entendimento de uma Religião Natural (ONGHERO, 2007, p. 122).

É por esta razão que se justifica uma reflexão coletiva a respeito tanto da finalidade do incentivo à educação moral e cívica na ditadura como a propósito das estratégias de que o educador pode se valer de estimular a frequência do elemento importante de planejamento do trabalho pedagógico e curricular.

Foi necessário considerar que cada disciplina que circulou socialmente tinha suas especificidades e atendia aos objetos propostos para a utilização a que se destina com censura, onde distintos objetos na utilização do moral e civismo exigiam ensinamentos distintos também, e requer uma modalidade diferente do que passava na educação na ditadura.

Para a certificação do conhecimento de conceitos e, em outras situações, tem-se a educação moral e cívica buscando-se a informação necessária para o regime, já outros necessitam ser lidos quando se deseja apreender um determinado conhecimento recorrendo na busca de informações adicionais para educação que na época era vigiada (COSTA, 2009).

Os membros do Conselho Federal de Educação mantinham-se reticentes e, por vezes, mostraram-se contrários à condição de disciplina escolar desse conteúdo, embora não se manifestassem contrários à sua prática educativa nas escolas. Do Ministério da Educação e Cultura, do Poder Executivo e do Senado Brasileiro, entretanto, as disposições eram de torná-la efetivamente uma disciplina escolar, coisa que se consolida com o Decreto-Lei 869/69, quando a Comissão Nacional de Moral e Civismo foi constituída e sua obrigatoriedade como disciplina e prática educativa foi proclamada. (FILGUEIRAS, 2006 apud MARTINS, 2014, p. 6).

Os educadores tinham na disciplina a seleção de saberes que promovesse uma condição de vida melhor no regime para a educação acertar a questão moral cívica, muitas vezes promovendo a capacidade dos cidadãos em assumir responsabilidade e o valor cultural a partir de reformulação dos conceitos.

O material didático teve papel fundamental no processo de escolarização e letramento do país, ocupando na prática, muitas vezes o papel de principal referência para a formação e inserção no mundo da escrita.

Há uma característica própria na educação da ditadura que fez dela uma combinação de organização preocupada com o conhecimento e com o MEC que se organizavam segundo certas regras para expressar obrigatoriedades nas escolas de todos os graus. Essas características levaram a considerar que didática para aprender durante as aulas na disciplina pois, para com o componente curricular, encontrar, significado para expressar conhecimentos (FILGUEIRAS, 2007).

Durante o final da ditadura tanto os órgãos citados, especialmente a FENAME em que se discutem conceitos de perpetuar o livro didático criam outros programas com as melhores condições para que o livro se desenvolvesse. A partir desses estudos outras formas de didática e moral e civismo passaram a ser entendidos com a história e seu crescimento está presente em ampliar o auxílio ao novo público escolar minimizando os problemas onde passa a ser construída na educação.

Portanto, uma prática constante da didática e moral e civismo conjuntamente com a FENAME foi abordar um incentivo regular ao mercado editorial de livros escolares, ativo de construção do significado do que interage com as ideias dos autores, conforme uma prática constante e diversificada didática.

Para Chopin (1998), o papel da escola na ditadura foi incentivo à linguagem didática e de um contato íntimo com todas as modalidades de disciplinas também. Portanto, criou-se esse espaço para livro didático enfrentando os problemas de preço, contribuindo assim para que a educação fosse significativa.

Para Costa (2009), a formação de educação na ditadura ocorreu apesar das dificuldades no saber que o material didático serviu para se comunicar, criar histórias e, também, perceber que a mesma lhe dá poder para se comunicar com os conteúdos estabelecidos do MEC.

Dentre os materiais didáticos utilizados na disciplina de Educação Moral e Cívica cita-se o livro “Educação para o Trabalho: a escolha profissional” escrito por Lurdes Bortoli, com conteúdos a serem ministrados na então 8ª série (hoje 9º ano do Ensino Fundamental).

Figura 3. Capa do livro “Educação para o trabalho”



Fonte: Bortoli (1979).

Ao ler o livro é possível verificar uma educação completamente voltada para a formação de trabalhadores e não de cidadãos. O texto demonstra que a vida humana tem como único destino encontrar um trabalho. Remete-nos às teorias capitalistas, como a teoria do valor de Adam Smith que diz que o trabalho é o fenômeno que explica as causas das riquezas sociais (SMITH, 1985).

É o seu produto que satisfaz as necessidades humanas. Ele concebe o conceito de valor do trabalho, ao determinar o “valor trabalho” pelo tempo de trabalho necessário que o trabalhador despende para prover sua subsistência, ele pressupõe que o tempo de trabalho contido nos meios de subsistência é igual ao tempo de trabalho diário que o trabalhador realiza (SMITH, 1985).

Sempre bem ilustrado, é possível verificar essa doutrinação para o trabalho, como no trecho: “Quando nasce, a criança passa a fazer parte de uma família. Depois,

participa de um grupo de amigos, frequenta uma escola e uma igreja e mais tarde participa de um grupo de trabalho” (BORTOLI, 1979, p. 8).

No mesmo trecho é possível verificar também a religião sendo colocada como um dos grupos sociais a que as pessoas pertencem. Logo em seguida, a autora menciona o trabalho como parte de um desenvolvimento “normal” e necessário; e que era executado em determinadas frentes e desenvolvidos dentro de padrões culturalmente valorizados.

Figura 4. Ilustração sobre os grupos sociais, demonstrando a felicidade das pessoas no trabalho



Fonte: Bortoli (1979).

Esse padrão de normalidade continua sendo sustentado no decorrer do texto, sendo mencionado pela autora: “Para tornar-se um adulto ajustado, todo homem deve concorrer com o seu trabalho para o bem-estar do seu corpo” (BORTOLI, 1979, p. 9). A autora ainda continua:

Através do trabalho, o homem produz diversos bens fundamentais para a sobrevivência e aprimoramento do grupo. [...] O principal papel do homem adulto é trabalhar, colaborando assim para o bem-estar do grupo, que necessita do trabalho de todos. O homem que trabalha sente-se mais feliz, mais satisfeito, mais útil e mais integrado ao grupo. O homem que não trabalha, e somente usufrui o trabalho dos outros, sente-se inútil, infeliz e marginalizado (BORTOLI, 1979, p. 9-10).

O livro segue na doutrinação para o trabalho, descrevendo os tipos de trabalho, os aspectos do mercado de trabalho e questões relacionadas à vocação dos alunos,

além de buscar direcioná-los em como encontrar um trabalho. Os trabalhos militares são encorajados, verificando-se no livro informações sobre investidas nos cargos, conforme é possível verificar na Figura 5.

Figura 5. Informações sobre cursos e carreira militar

— colabora na tarefa de habilitação e reabilitação de pessoas com desajustamentos e deficiências físicas, sociais e psíquicas;

— acompanha e executa programas de recuperação de doentes, com a finalidade de levá-los à prática de atividades que possibilitam a aprendizagem de tarefas, permitindo assim o seu ajustamento social, emocional e físico;

— auxilia o deficiente no tratamento de tarefas que permitem a autonomia funcional pessoal;

— mantém contato com a família e com a comunidade do deficiente, a fim de orientá-la no programa de recuperação.

● **QUALIDADES NECESSÁRIAS**
 Meticulosidade; capacidade de observação; liderança; simpatia; sociabilidade; abnegação; entusiasmo.

● **MERCADO DE TRABALHO**
 O curso de técnico em terapia ocupacional é novo e o mercado de trabalho está aberto e com boas oportunidades. Há vagas em hospitais, clínicas e centros de recuperação em geral.

● **CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO**
Educação Geral
 — Comunicação e Expressão: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.
 — Estudos Sociais: Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil.
 — Ciências: Matemática e Ciências Físicas e Biológicas.

Disciplinas e Atividades Obrigatórias
 — Educação Moral e Cívica.
 — Educação Física.
 — Educação Artística.
 — Programas de Saúde.
 — Ensino Religioso (obrigatório nos estabelecimentos oficiais).

Matérias de Formação Especial
 — Fundamentos de Terapia Ocupacional.
 — Terapia Ocupacional Aplicada.
 — Cinesioterapia.
 — Psicologia e Ética.

COLÉGIO NAVAL

● **DURAÇÃO DO CURSO:** 3 anos.

TÉCNICO DE ESTRUTURA NAVAL, MECÂNICA OU ELETRÔNICA DA MARINHA

● **DURAÇÃO DO CURSO:** 3 anos letivos e 3 meses de estágio.

ESCOLA PREPARATÓRIA DE CADETES DO EXÉRCITO

● **DURAÇÃO DO CURSO:** 3 anos.

ESCOLA PREPARATÓRIA DE CADETES DO AR

● **DURAÇÃO DO CURSO:** 4 anos.
 ● **FUNÇÕES:** Segundo o artigo 90 da Constituição da República Federativa do Brasil:

“As Forças Armadas, constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica, são instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República e dentro dos limites da lei.”

Segundo o artigo 91 da Constituição:
 “As Forças Armadas, essenciais à execução da política de segurança nacional, destinam-se à defesa da Pátria e à garantia dos poderes constituídos, de lei e de ordem.”

Além das atribuições gerais das Forças Armadas estabelecidas pela Constituição, o integrante dos três ramos tem outras funções, como:

- ser disciplinado e respeitar a autoridade hierárquica;
- realizar diversas atividades, de acordo com suas preferências e habilidades pessoais;
- preparar-se constantemente, individual e coletivamente, para as ações de competência de seus escalões;
- guardar as fronteiras;
- combater a subversão;
- agir em operações militares;
- colaborar na construção de estradas (rodovias e ferrovias);
- fazer cartas topográficas;
- trabalhar nas indústrias de interesse bélico;
- utilizar material bélico nas tarefas de comando, além de equipamentos leves e pesados;
- ficar a serviço da Pátria, na paz e na guerra.

● **QUALIDADES NECESSÁRIAS**
 Raciocínio abstrato; liderança; interesse por atividades movimentadas e ao ar livre; rapidez de reação; rapidez de decisões; força; agilidade e resistência físicas; espírito alerta; espírito de disciplina; espírito cívico; retidão moral; excelente visão e audição; coordenação motora; coragem.

● **MERCADO DE TRABALHO**
 O mercado de trabalho é garantido, pois o número de vagas oferecidas em seus cursos correspondem às necessidades dos três ramos das Forças Armadas: Aeronáutica, Exército e Marinha.

Os salários são bons, e, dependendo das qualidades e do empenho pessoal, o militar pode fazer carreira, chegando a alcançar os mais altos postos da hierarquia militar.

CURSO PREPARATÓRIO PARA O CURSO DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS DA POLÍCIA MILITAR

● **DURAÇÃO DO CURSO:** 2 anos.

● **FUNÇÕES:** O policial militar:

- colabora na manutenção da ordem e da segurança interna dos Estados;
- faz o policiamento em geral;
- atua preventivamente como força de dissuasão, para garantir a ordem pública;
- atua repressivamente, evitando o emprego das Forças Armadas;
- defende a Pátria na guerra externa, se convocado pelo comandante supremo das Forças Armadas;
- é disciplinado e respeita a autoridade hierárquica, executando ordens.

98

Fonte: Bortoli (1979).

Ratifica-se, assim, a doutrinação predominante na ditadura militar, com os interesses capitalistas sendo priorizados em detrimento das minorias. Ao capitalista interessa o lucro, ele é indiferente às consequências sofridas pelo trabalhador. Para

não perderem seus lucros se apoderam do trabalho alheio sugando o máximo que pode. Fundando sua lógica na exploração e exclusão de grande parte da população do mundo do trabalho, causando um volume enorme de mazelas, de violência e danos ao meio ambiente.

4 CONCLUSÃO

Durante esta dissertação foi realizado um estudo sobre o currículo escolar durante o regime militar no Brasil. No decorrer do texto buscou-se caracterizar as determinações da política educacional nesse período.

Iniciou-se o estudo com uma abordagem sobre a história da educação brasileira. Nesta etapa foram consideradas as origens e características dos governos militares, onde foi possível verificar um contexto de repressão, censura, rupturas e violência política, com a educação voltada para a doutrinação dos alunos e capacitação da força de trabalho.

A problemática da educação no Brasil foi demonstrada a partir de um viés histórico, pela falta de investimento em políticas públicas educacionais desde o início da história do país, começando a ser modificado no período da ditadura militar, porém, com a busca de alfabetizar para o mundo do trabalho.

Ao analisar o currículo escolar e material didático produzido para as séries de 5º a 8º ano (atual 6º ao 9º) foi possível verificar que as disciplinas de Organização Social e Política Brasileira (OSP) e de Educação Moral e Cívica tiveram destaque nesse período por serem voltadas para a doutrinação dos alunos.

De modo geral os livros didáticos destas duas disciplinas limitavam-se a expor a composição social e política do país, verificando-se claramente uma alienação do povo, fazendo-o crer estar nas mãos de governantes preocupados apenas com o bem-estar e a segurança da sua nação.

A postura do professor nesse período foi verificada como marcada pelos traços de repressão, a este profissional restava a obediência às diretrizes educacionais, sendo proibido de levantar qualquer forma de oposição ao governo, sob pena de expulsão.

Durante a análise do livro didático “Conjuntura Atual em OSP” escrito por Gleuso Damasceno Duarte, observou-se clara intenção em demonstrar que o governo militar era a melhor opção aos brasileiros, apresentando o comunismo como grande vilão da sociedade e apresentando todos aqueles que se opunham ao então governo como comunistas.

Durante o livro verifica-se menção à “ditadura do proletariado”, descrevendo a chegada do trabalhador ao poder como a ruína do país. A ditadura militar era apresentada como uma forma de democracia, enquanto o voto, apesar de ser descrito

como uma das maiores armas, era destacado que o povo não estava preparado para tê-lo, mencionando uma incapacidade do povo brasileiro de escolher seus representantes.

Ao final do estudo concluiu-se que a educação durante a ditadura militar no Brasil carregou consigo os traços de repressão, censura, rupturas e violência política próprias do período, reprimindo a ação de professores e buscando a doutrinação dos alunos em prol do governo vigente, com as disciplinas de Organização Social e Política Brasileira (OSP) e de Educação Moral e Cívica se apresentando como as principais responsáveis nesse processo.

Verificou-se avanços na educação brasileira durante o regime militar com a massificação da escola pública, a organização da escolaridade obrigatória em oito anos (1º grau) em substituição ao modelo anterior e a expansão das unidades escolares.

Conclui-se que a educação durante a ditadura militar no Brasil pode ser descrita pela nítida busca do controle social e em tornar estudantes em mão de obra especializada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alberto Carlos. O período parlamentarista republicano. Instituições híbridas e oposição ao sistema de governo. **Revista de Sociologia e Política**, n. 04-05, p. 131-148, 1995.
- ALMEIDA, Antonio de Pádua. **Ação docente em tempos de abertura**: considerações sobre a história da educação pública paulista de 1985 a 2000. Sorocaba, SP, 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2011.
- ANDRADE, Vera Lucia Cabana de Queiroz. **Colégio Pedro II**: um lugar de memória. 2007. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARENDT, H. **O sistema totalitário**. Lisboa: Dom Quixote, 1978.
- ASSIS, Renata Machado. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, v. 3, n. 2, 2012.
- BELOCH, I; ABREU, A A de. **Dicionário histórico-biográfico brasileiro**: 1930-1983. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1967.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012.
- BORTOLI, Lurdes. **Educação para o Trabalho**: a escolha profissional. IBEP, 1979.
- BOSCHETTI, Vânia Regina. **A Universidade Brasileira do Pós – 64**. 1993, 151 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) UNIMEP: Universidade Metodista de Piracicaba, SP.
- BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona, CAMARGO, Carla Roseane Sales. A educação na ditadura militar e as estratégias reformistas em favor do capital. **XII Congresso Nacional de Educação**. PUCPR, Educere. 2015, pp.5853-5865. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18721_8156.pdf> Acesso em: nov.2021.
- BRASIL. **Decreto n. 68.065**, de 14 de janeiro de 1971. Ministério da Educação e Cultural. Brasília, 1971. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: mar. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 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. Diário Oficial da União, 12 de ago. 1971.

BRASIL. **I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979)**. Brasília: Ministério da Educação, 1975.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Contribuição para o desenvolvimento de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política do Brasil nos currículos de 1º e 2º grau**. Brasília: MEC, 1984. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=27582&co_midia=2> Acesso em: mar. 2020.

CANAL CURTA!. O dia que durou 21 anos. Documentário. São Paulo, 2011. (26 min). Disponível em: https://canalcurta.tv.br/filme/?name=o_dia_que_durou_21_anos_episodio_1 Acesso em: dez.2021.

CARLOS, Nara Lidiana Silva Dias, CAVALCANTE, Ilane Ferreira, NETA, Olívia Moraes de Medeiros. A educação no período da ditadura militar: o ensino técnico profissionalizante e suas contradições (1964-1985). **UFF**, ano 16, n. 30. 2016, pp. 83-108. Disponível em:<<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/10088/7019>> Acesso em: abr. 2020.

CARRANO, Paulo. Entrevista: Paulo Carrano 'Toda ditadura quer controlar o campo educacional, porque é nele que há liberdade para pensar e construir novos caminhos para a sociedade'. In: NEVES, Júlia. Impactos do AI-5 na educação brasileira. **Blog do Paulo Carrano**, 2018. Disponível em: <https://paulocarrano.blog/2018/12/13/deceentrevista-paulo-carrano-toda-ditadura-quer-controlar-o-campo-educacional-porque-e-nele-que-ha-liberdade-para-pensar-e-construir-novos-caminhos-para-a-sociedade/>. Acesso em: 2 jan. 2021.

CAMPOS, Roberto de Oliveira. A experiência brasileira de planejamento. In: SIMONSEN, Mario Henrique; CAMPOS, Roberto de Oliveira. **A nova economia brasileira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

COSTA, Regis Clemente; SUBTIL, Maria José Dozza. A Ditadura Militar no Brasil e a proibição do ensino de filosofia: entre o tecnicismo e a subversão política. **Imagens Da Educação**, v. 6, n. 2, p. 29-41, 2016.

COSTA, Bianca Silva. **O ensino superior na ditadura militar brasileira**: um olhar através da Revista MEC. Porto Alegre: PUCRS, 2009.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, 2004, n. 30, p. 549-566.

CUNHA, L.A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DUARTE, Gleuso Damasceno. **Conjuntura Atual em OSPB**. Belo Horizonte: Lê, 1982.

FARIA, Cátia. **Revolucionários, bandidos e marginais: presos políticos e comuns sob a ditadura**. 2005. 134f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Quarenta anos da reforma universitária: significado, questões e desafios. In: MANCEBO, Deise [et al.] (org.). **Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente**. São Paulo: Xamã, 2009.

FAZENDA, I. C. A. **Educação no Brasil, anos 60: O pacto do silêncio**. São Paulo: Loyola, 1985.

FERREIRA JR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, 2008, 28.76: 333-355.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR, Amarílio. A pedagogia brasílica nos primeiros tempos da colonização: escolas de ler e escrever, teatro, música e ensino de artes mecânicas. **Revista IRICE**, 2018, n. 32, p. 13-38.

FILGUEIRAS, J. M. **A Educação Moral e Cívica e sua produção didática – 1969-1993**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da Campanha Nacional de Material de Ensino à Fundação Nacional de Material Escolar. **Revista Brasileira de História**, 2013, n. 33, v. 65, p. 313-335.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a FENAME. **História da Educação**, v. 19, n. 45, p. 85-102, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 2001.

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2014.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

GOMES, Heloisa Maria, et al. Formação docente e as mudanças na sala de aula: um diálogo complexo. **Olhar de professor**, 2005, n. 7, v. 2.

GHIRALDELLI JR, P. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

IANNI, Octavio. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil (1930-1970)**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

KAUFMANN, Carolina. **Textos escolares, ditaduras y después: miradas desde Argentina, Alemanha, Brasil, Espanha e Italia**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2012.

KAUFMANN, C.; MARTINS, M.C. Ditaduras militares argentina e brasileira: colaborações culturais em educação na década de 1970 do século XX. In: VIDAL, D. G.; ASCOLANI, A. (Orgs.). **Reformas Educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

KUCINSKI, Bernardo. **A síndrome da antena parabólica: ética no jornalismo brasileiro**. Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

LARA, Ricardo; SILVA, Mauri Antônio da. A ditadura civil-militar de 1964: os impactos de longa duração nos direitos trabalhistas e sociais no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, n. 122, p. 275-293, 2015.

LIRA, A. T. N. **A legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar: um espaço de disputas**. Tese. 2010. 367f. Centro de Estudos Gerais – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia – Programa de Pós- Graduação em História. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

LOUREIRO, Felipe Pereira. O Plano Trienal no contexto das relações entre Brasil e Estados Unidos (1962-1963). **Brazilian Journal of Political Economy**, 2013, n. 33, p. 671-691.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciências Sociais: elementos para uma análise marxista**. 16.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, n. 51, p. 37-50, 2014.

MARTINS, M. C. Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira: demarcação do espaço de atuação do professor. In: CERRI, L. F. (Org.). **O ensino de história e a ditadura militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003b.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2021.

MICELI, S. (org.) **Estado e Cultura no Brasil**. São Paulo: Difel, 1984.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **Estado e economia no Brasil**: opções de desenvolvimento. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

MONTALVÃO, Sérgio. Liberdade de ensino versus totalitarismo: a semântica política dos substitutivos de Carlos Lacerda durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases (1958-1959). **Revista de História (São Paulo)**, p. 293-322, 2013.

MORAES, Jo. Quartim de. La nature de classe de lí...tat bresilien (I). In: **Les Temps Modernes**, n. 304, Paris: 1971, p.651-675.

MUNAKATA, Kazumi. **A política do livro didático no regime militar**: da campanha do livro didático e manuais de ensino (Caldeme) à Comissão do Livro Técnico e Didático (Colted) e à Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME). Relatório técnico, CNPq, 2006.

NUNES, Nataly; REZENDE, MJ de. O ensino da educação moral e cívica durante a ditadura militar. **III Simpósio Lutas Sociais na América Latina**, v. 3, p. 1-11, 2008.

OLIVEIRA, Letícia Borges; SOUZA, Sauloéber Társio. A alfabetização no Mobral, métodos e materiais didáticos (Uberlândia/MG, 1970-1985). **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 7, n. 13, p. 12-37, 2013.

ONGHERO, André Luiz. **Moral e civismo nos currículos das escolas do oeste catarinense: memórias e professores**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas / Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2007.

PAIVA, Manoel Rodrigues. **A Matemática Escolar e o Enem (1998-2002)**: o aparecimento de uma nova vulgata? Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PELLEGRINI, Karoline Chimiti. **Educação Moral e Cívica**: disciplina e poder disciplinar no ensino de primeiro grau mato-grossense da década de 1970. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso – MT. Cuiabá: 2011.

QUEIROZ, Cecília; MOITA, Filomena. **As tendências pedagógicas e seus pressupostos**. Campina Grande: UEPB/UFRN, 2007.

REZENDE, M. J. **A ditadura militar no Brasil**: repressão e pretensão de legitimidade 1964-1984. Londrina: UEL, 2001.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: A Organização Escolar. 3a. Edição. São Paulo, Editora Moraes, 1992.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia** (Ribeirão Preto), 1993, n. 4, p. 15-30.

RIVERO, Patricia Silveira. **O Brasil em 4 décadas**. Texto para Discussão. Brasil: IPEA, 2010.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROMANELLI, L. I. O papel mediador do professor no processo de ensino-aprendizagem do conceito de átomo. **Química Nova na Escola**, n. 3, p.27-31, 1996.

SATO, Eiiti. 40 anos de política externa brasileira, 1958-1998: três inflexões. **Revista Brasileira de Política Internacional**, 1998, 41.SPE: 8-28.

SHMDIT, Maria Auxiliadora; ABUD, Kátia. **50 anos da ditadura militar**: capítulos sobre o Ensino de História no Brasil. Curitiba: W&A, 2014.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**: investigação sobre a natureza e suas causas. Volume I e II. Coleção Os Economistas. S.P: Nova Cultural, 1985.

SILVA, Golbery do Couto e. **Geopolítica do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria Olympio, 1967.

SILVA, Túlio Aranha da; NOGUEIRA, Gabriela Amorim. **Um guerrilheiro no sertão baiano: a trajetória de João Leonardo e sua possível passagem pelas cidades de Guanambi e Palmas de Monte Alto**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade do Estado da Bahia, Caetité, 2013.

SILVA, Wilton Carlos Lima da. Os Guardiões da Linguagem e da Política: o Bacharelismo na República Velha. In: **Revista Justiça e História**, v. 5, nº 10, 2005.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil**: de Getúlio a Castelo Branco (1930-1964). Rio de Janeiro: Editora Saga, 1967.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil**: de Castelo a Tancredo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

TARDIF, M. LESSARD, C. GAUTHIER, C. **Formation des maîtres et contextes sociaux**. Paris: PUF, Éducation et Formation, Biennales de L'éducation, 1977.

VIEIRA, Cleber Santos. História, cidadania e livros escolares de OSPB (1962-1964). **ANPUH" XXIII Simpósio Nacional De História"**, Londrina, p. 1-8, 2005. Disponível em:<https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206571_218043c0b14eae4d02e74865872c6a8f.pdf> Acesso em: abr. 2020.

VIEIRA, Sofia. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, 2007, n. 88, p. 219.

VIZENTINI, P. G. F. **Da Guerra Fria à crise (1945-1989)**: as relações internacionais do século 20. 4.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

ANEXO A. CONJUNTURA ATUAL – FRAGMENTOS DO LIVRO DE GLEUSO DAMASCENO DUARTE

em que vivem, ou evitados de preconceitos. Sigam em frente, semeando e cultivando. A terra é fértil. Mais tarde, os frutos maduros compensarão seu idealismo, seu esforço e dedicação.

De nossa parte, pretendemos oferecer aos prezados colegas uma pequena ajuda no desenvolvimento de seu trabalho. Que estas páginas sirvam para tornar-lhes menos penoso e mais eficiente seu nobre e difícil mister.

2 – PARA AJUDAR AO PROFESSOR

2.1 – LIÇÕES DA EXPERIÊNCIA

Conhecemos, por experiência própria, as dificuldades inerentes ao trabalho do professor de EMC e de OSPB. Além daquelas já apontadas, sabemos o que representam para ele:

- o acúmulo de trabalho e conseqüente falta de tempo para tudo: desde a formulação dos objetivos de ensino, até a verificação do rendimento;
- a escassez de bibliografia especializada para pesquisa, com vistas à ampliação e atualização dos próprios conhecimentos;
- as dificuldades na formulação e correção de provas.

Dedicamos especial atenção a todas estas dificuldades, procurando, tanto quanto possível, facilitar o trabalho do professor.

2.2 – ESTRUTURA DESTES MANUAIS

O trabalho docente e, em particular, a preparação das aulas e a verificação de aprendizagem foram muito facilitados com este manual, onde incluímos:

2.2.1 – Para cada Unidade

- **SITUAÇÃO NO CONTEXTO**
Ajuda o mestre a manter a seqüência lógica do estudo e a trazer os alunos informados, a cada etapa, a respeito da disciplina que vão gradualmente aprendendo.

• BIBLIOGRAFIA BÁSICA

São obras selecionadas, para ajudar o professor em suas pesquisas. Conhecendo as dificuldades enfrentadas neste campo pela maioria dos colegas, indicamos com um asterisco, as obras que apresentam cunho mais prático.

2.2.2 – Para cada Capítulo

• DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS:

Como boa parte do professorado ainda desconhece os estudos de taxonomia dos objetivos educacionais (ou não está familiarizada com eles), não nos prendemos à terminologia dos especialistas. Os objetivos são apresentados em termos genéricos e de fácil compreensão.

Cabe ao professor reformulá-los em termos operacionais, conforme o ambiente e a turma onde trabalha.

• COMENTÁRIOS AO TEXTO:

Têm a finalidade de explanar conceitos, esclarecer tópicos mais difíceis, examinar algumas controvérsias e apresentar referências de mestres na matéria tratada, além de enriquecer, eventualmente, o conteúdo.

• SUGESTÕES DE ATIVIDADES E LEITURAS:

Servem para que os alunos complementem e enriqueçam o aprendizado, explorando os recursos de sua comunidade.

2.2.3 – Sugestões para as Provas

Além dos exercícios propostos para o aluno ao longo do curso, incluímos neste manual, após cada unidade, uma série de questões objetivas, como SUGESTÕES PARA AS PROVAS. O professor poderá aproveitá-las ou adaptá-las às suas turmas. As soluções vão junto com as questões; tome, portanto, cuidado para não deixar este manual ao alcance dos alunos.

2.2.4 – Vocabulário

No fim do livro há um vocabulário, destinado a ajudar no entendimento do texto e formar nos alunos o hábito de consulta ao dicionário.

2.2.5 – Símbolos Nacionais

Para atender às exigências legais, relacionadas com o ensino da Educação Moral e Cívica, apresentamos uma súpula da legislação sobre os símbolos nacionais.

2.2.6 – Notas e Bibliografia

As notas e citações destinam-se a familiarizar os alunos, desde cedo, com a documentação de uma pesquisa. Idêntica função deve ser desempenhada pela BIBLIOGRAFIA, presente no fim do livro, e cuja finalidade principal é orientar os alunos nos trabalhos de pesquisa e enriquecimento do conteúdo apresentado.

2.3 – NOVO CADERNO DE EXERCÍCIOS

Para os alunos, os exercícios são fornecidos em fascículos à parte. Além da economia que isto representa, possibilitando o reaproveitamento do livro no ano seguinte, permite aplicação de exercícios variados, sem a monótona repetição de questionários dos manuais de antigamente.

De acordo com a direção da escola e a supervisão pedagógica, o professor pode atribuir certo número de créditos ao conjunto do caderno de exercícios, os quais só serão computados no final do ano. Na verdade, os pontos serão obtidos, pouco a pouco, ao longo do ano. Para a avaliação final (avaliação de conjunto), os cadernos já preenchidos serão retidos. Os alunos receberão apenas a informação sobre o total dos pontos obtidos, sendo os cadernos destruídos. Assim, poderá ser contornado o problema da "cola" através dos cadernos de exercícios de turmas anteriores.

2.4 – PLANO DE CURSO

Desnecessário encarecer a importância do planejamento para a eficiência do trabalho educativo, em todos os setores, e neste, em particular.

Embora desejemos incluir no Manual do Professor um plano de curso, para facilitar ainda mais o trabalho dos colegas, não o fizemos em razão da grande diversidade no ensino da disciplina nas várias escolas: seriação, número de aulas semanais, duração das aulas, etc.

Recomendamos ao professor que divida a matéria e o livro conforme a organização curricular de seu colégio. Cuide, porém, de dar maior destaque às partes que tratam da atual organização política brasileira (unidade 4) e dos direitos e deveres (unidade 5). Dentro da unidade 4, reserve o tempo necessário ao estudo mais detalhado da organização regional (o próprio Estado, Território ou Distrito Federal) e local (o Município). Veja, a propósito, o texto 2.5, no capítulo 17 deste Manual.

Se a escola tem a cadeira de OSPB em duas séries, (por exemplo, na 7ª e 8ª) pode-se dar as três primeiras unidades na 7ª série e as restantes na 8ª. Neste caso, o professor deve explorar mais as leituras complementares e enriquecer as atividades extraclasses, reservando-se o devido tempo para sua avaliação em sala de aula.

Se houver OSPB só numa série - das mais adiantadas, preferivelmente - o professor deverá passar por alto certos capítulos que recordam aspectos históricos, como o 12, o 13, o 14 e o 15, mandando que os alunos façam uma leitura ou trabalho sobre os mesmos. Recomenda-se também ver mais rapidamente a primeira unidade, cujo conteúdo é mais simples e de mais fácil assimilação, para dedicar mais tempo aos temas mais difíceis.

PRIMEIRA UNIDADE ORGANIZAÇÃO SOCIAL

1. O SENTIDO DA UNIDADE

Procura-se transmitir ao aluno uma visão geral dos seguintes aspectos: 1) a vida em sociedade, como exigência da natureza humana e explicação do progresso

da humanidade; 2) as linhas gerais da evolução da organização social; 3) a estrutura da sociedade: grupos sociais, comunidade, estratificação social; 4) a dinâmica social: mobilidade e formas de interação.

2. BIBLIOGRAFIA PARA O PROFESSOR

Para o desenvolvimento desta unidade, o professor necessitará de obras básicas de Sociologia. Para quem não dispõe de bibliografia especializada, relacionamos algumas obras de maior interesse; e para quem não pode dedicar-se a maiores pesquisas, indicamos, com um asterisco as de cunho mais prático.

1. ÁVILA, Fernando Bastos de — *Introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro, Agir, 1962.
- *2. ÁVILA, Fernando Bastos de, e colaboradores — *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*. Rio de Janeiro, MEC-FENAME, 1967.
3. AZEVEDO, Fernando de — *Princípios de Sociologia*. 1ª ed., São Paulo, Melhoramentos, s.d.
4. AZEVEDO, Fernando de — *Sociologia Educacional*. 16ª ed., São Paulo, Melhoramentos, 1964.
5. ANDERSON, W. e PARKER, F.B. — *Introdução à Sociologia*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
- *6. BOTTOMORE, T.B. — *Introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.
- *7. CARVALHO, Irene Melo — *Introdução aos Estudos Sociais*. 9ª ed., Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1970.
8. CHINOY, Ely — *Sociedade: Uma Introdução à Sociologia*. São Paulo, Cultrix, 1967.
9. DAVIS, Kingsley — *A Sociedade Humana*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1964, 2 vols.
10. FERNANDES, Florestan — *Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada*. São Paulo, Pioneira, 1960.
- *11. FONSECA, J.B. e GASMAN, L. — *Estudos Sociais*. Rio de Janeiro, MEC, 1969.
- *12. KOENIG, Samuel — *Elementos de Sociologia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.
13. LINTON, Ralph — *O Homem: Uma Introdução à Antropologia*. São Paulo, Martins, 1970.
14. PIERSON, Donald — *Teoria e Pesquisa em Sociologia*. São Paulo, Melhoramentos, 1970.
15. PIN, Emile — *As Classes Sociais*. São Paulo, Duas Cidades, 1964.
- *16. SICHES, L.R. — *Tratado de Sociologia*. Porto Alegre, Globo, 1968, 2 vols.
17. SOROKIN, Pitirim A. — *Sociedade, Cultura e Personalidade*. Porto Alegre, Globo, 1967.
18. TELES, A. Xavier — *Estudos Sociais*. 2ª ed., São Paulo, Nacional, 1969.
19. WILLEMS, Emílio — *Antropologia Social*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1962.
20. WEBER, Max — *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro, Zahar, s.d.

3. CAPÍTULO 1 — O ANIMAL SOCIAL

1. OBJETIVOS

1.1 — Na Área Cognitiva

Após o estudo deste texto, o aluno será capaz de: 1) conceituar, sem auxílio de dicionário ou texto, os termos: *socialização*, *instinto gregário*, "homo ferus", *social*, *associal*; 2) relacionar: procedimentos tipicamente humanos e convívio grupal; vida em sociedade e progresso; 3) distinguir entre vida social (humana) e vida gregária (animal); *homo ferus* e homem social.

1.2 — Na Área Afetiva

Não é novidade para nenhum professor a dificuldade de definir, em termos operacionais, relacionados ao aluno, os objetivos da área afetiva. Fugindo um pouco à taxionomia de Bloom e colaboradores, apontamos para esta área alguns aspectos sobre os quais o professor deve voltar seus esforços, no sentido de mover para eles a afetividade do aluno. Procure, portanto, o mestre fazer com que o aluno: 1) fique convencido da importância da vida grupal para a humanidade e para ele em particular; 2) fique realmente interessado no conhecimento da vida social do homem; 3) valorize o convívio grupal como instrumento de progresso e desenvolvimento.

2. COMENTÁRIOS AO TEXTO

ATENÇÃO: Os números entre parênteses, após os nomes de autores, remetem à bibliografia do início de cada unidade. O 1º número indica a obra, o 2º a página, e a letra "s" é abreviação de "e seguintes".

2.1 — Um Fato Discutível

Explicar bem, na frase inicial da citação de SICHES as palavras: essencial, necessária, inevitável. Esclarecer o sentido de "associal": alheio à sociedade, privado do convívio social.

2.2 — Aristóteles Tinha Razão

A definição do filósofo grego (zôon politikôn) costuma ser traduzida, ao pé da letra, por *animal político*; nosso termo *político*, entretanto, não corresponde ao contexto da obra aristotélica (Ver Política, Livro I, Cap. 9) onde a melhor tradução é *animal social*.

Quanto à história de Robinson Crusoe, se for conveniente, mandar os alunos lerem o relato de Daniel Defoe; é uma oportunidade a mais para desenvolver o gosto pela leitura e o espírito crítico. Notar que sem os restos do navio, talvez Robinson não tivesse sobrevivido. Sua ansiedade em voltar ao mundo "civilizado" indica sua íntima necessidade do grupo. Se bem explorada, a obra pode ser altamente formativa. Para o estudo do processo de socialização, Ver: CHINOY (8, 124, s.) e KOENIG (12, 296, s.).

2.3 — As Meninas de Mindnapore

Alguns sociólogos fazem ressalvas à literatura sobre o *homem selvagem*. O problema prende-se às dificuldades inerentes ao estudo científico de tais casos, não propriamente à sua autenticidade ou significado, onde há concordância extraordinária. Bastos de ÁVILA (1, 108) e CHINOY (8, 52), apresentam o fenômeno como confirmação da necessidade do grupo para a plena realização do ser humano. Ver as Leituras Complementares. E ainda: DAVIS (9, vol. I, 240, s.) e KOENIG (12, 70, s.).

2.4 — Das Cavernas ao Espaço

Insistir no relacionamento entre progresso e vida em sociedade.

3. ATIVIDADES E LEITURAS SUGERIDAS

3.1 — DEFOE, Daniel — *Robinson Crusoe*. Rio de Janeiro, Edições de Ouro.

3.2 — Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo: Verbetes SOCIALIZAÇÃO e PROGRESSO.

3.3 — GARCIA, Edília Coelho. *Educação Moral e Cívica na Escola Média*. S. Paulo, Livros Irradiantes, 1972, cap. IV.

3.4 — Leitura comentada do caso de Ana e Isabela, nas Leituras Complementares, buscando as razões do seu comportamento "animal".

3.5 — Explorar a comparação das crianças com as formigas, na Leitura nº2.

4. SUGESTÕES PARA QUESTÕES DE ESTUDO DIRIGIDO DAS LEITURAS COMPLEMENTARES

Texto: Crianças Isoladas e com privação afetiva

1. Que conseqüências podem trazer a uma criança a criação isolada e a privação afetiva?
2. Relacione: Condições do primeiro ano de vida da criança e comportamento na idade adulta.
3. Dê exemplos de comportamentos tipicamente humanos, que só se aprendem com a vida em grupos.

Texto: Vida Social e Humanização

1. Em que base se forma a organização comunitária dos homens? E a dos outros animais, como as formigas?
2. Qual o fato, citado no texto, que comprova não haver transmissão de comportamento aprendido entre as formigas?
3. Por que a supervisão, o cuidado e o treinamento pelos adultos são importantes para a formação da criança?

4. CAPÍTULO 2 — ORGANIZAÇÃO SOCIAL E CULTURA

1. OBJETIVOS

1.1 — Na Área Cognitiva

Após o estudo desta lição, o aluno será capaz de: 1) conceituar, sem auxílio de textos, os seguintes termos e expressões: família, célula *mater*, poligamia, poliandria, família consanguínea, família monogâmica, família patriarcal, clã, tribo, totem, cultura; 2) relacionar família e sociedade; 3) citar, sem ajuda do texto, três das principais funções do clã; 4) relacionar clã e ONU; 5) distinguir os três aspectos integrantes da cultura, que são citados no texto.

1.2 — Na Área Afetiva

Procure o mestre inculcar no aluno: 1) o sentido de vida grupal; 2) o respeito pela família, núcleo da organização social; 3) o valor da cultura como manifestação

da vida do grupo, seja ele primitivo ou civilizado; 4) a importância do grupo para o desenvolvimento cultural.

2. COMENTÁRIOS AO TEXTO

2.1 — O Ponto de Partida

Insistir na origem natural da vida em grupo e das primeiras formas de organização, mostrando a importância de ambas para a sobrevivência individual e grupal.

2.2 — Primeiras Formas de Organização

Não se pretende, em absoluto, afirmar aqui uma concepção unilinear da evolução social da humanidade. Apontam-se apenas as linhas de um esboço geral do processo, o que não significa dizer que todos os grupos tiveram idêntica evolução.

2.3 — Casamento e Família

Mostrar que o grupo sempre se preocupou com a legalização da união entre homem e mulher para constituição de família. Talvez seja conveniente esclarecer a distinção entre prostituição e poligamia (forma legal de união entre homens e mulheres, aceita pela sociedade).

A opinião hoje mais difundida é a de que a família matriarcal foi, antes, uma exceção à norma da autoridade do pai. V. ÁVILA (1, 170); AZEVEDO (4, 112, incl. nota 1) e CARVALHO (7, 50, s.) Uma ótima discussão a respeito encontra-se em KOENIG (12, 160-161).

O tema família voltará a ser tratado expressamente. Não entrar em assuntos relacionados com o casamento e a família nos tempos atuais.

2.4 — O Nascimento de uma Cultura

Esclarecer bem o conceito sociológico de cultura. Corrigir a tradicional identificação entre "cultura" e "erudição". Mostrar a natureza cumulativa do patrimônio cultural e seus aspectos principais.

3. SUGESTÕES DE ATIVIDADES

3.1 — Trabalhos em grupos ou individuais, sobre manifestações da cultura popular e folclore.

3.2 — Leitura comentada dos parágrafos mais significativos das leituras complementares.

3.3 — Pesquisa sobre os grupos primitivos.

4. SUGESTÕES PARA QUESTÕES DE ESTUDO DIRIGIDO DAS LEITURAS COMPLEMENTARES

Texto: O que é cultura

1. Pode-se dizer que a cultura é essencialmente humana? Por que?
2. Existe uma cultura única e universal?
3. Conceitue, de modo resumido, o que é cultura.

Texto: O começo

1. O que permite o desenvolvimento da cultura?
2. Que invenção foi mais significativa para o desenvolvimento da cultura? Por quê?
3. Qual a principal habilidade manifestada pelo homem da Idade da Pedra, além da fala?
4. Qual a invenção que abriu o caminho para o homem dominar os materiais que a natureza punha a seu alcance?

5. CAPÍTULO 3 — SUA VIDA NOS GRUPOS SOCIAIS

1. OBJETIVOS

1.1 — Na Área Cognitiva

Após o estudo desta lição, o aluno será capaz de: 1) definir, sem auxílio de texto, os seguintes termos e expressões: *grupo social; grupo primário, grupo intermediário; grupo informal e convencional; papel social e status*; 2) enumerar: a) os elementos necessários e suficientes à composição de um grupo social; b) duas das principais funções desempenhadas pela família; c) duas transformações da instituição familiar na atualidade.

1.2 — Na Área Afetiva

O professor deve procurar inculcar no aluno: 1) interesse pela participação na vida social dos grupos a que pertence, especialmente a família; 2) necessidade da

organização e do respeito a ela, para o bom funcionamento de qualquer grupo; 3) compreensão e valorização das funções da família; 4) uma atitude correta frente ao problema do conflito de gerações.

2. COMENTÁRIOS AO TEXTO

2.1 — Você no Grupo

Levar o aluno à reflexão sobre a própria vida grupal. Inferir, a partir da análise dos grupos, a conceituação de grupo social, identificando seus elementos essenciais.

2.2 — Tipos de Grupos

Julgamos desnecessário, neste nível, aprofundar o estudo da tipologia dos grupos. Notar que somente o Estado é considerado grupo de direito coativo, podendo, licitamente, recorrer à força física para obrigar os súditos à obediência. Para o estudo dos grupos: CARVALHO: (7, 40, s.); CHINOY (8, 79, s.); KOENIG (12, 241, s.); DAVIS (9, vol. 2, 11, s.) ou qualquer manual de Sociologia.

2.3 — A Organização Grupal

Deixar claro o conceito de papel social e seu relacionamento com o *status*.

2.4 — O Grupo Familiar

Explorar o vasto conteúdo formativo do trecho. Analisar as funções da família, destacando a íntima conexão entre a função procriadora e a educação. O problema do divórcio e do desquite podem ser aqui tratados, embora venham a sê-lo mais tarde, quando estudarmos os textos constitucionais referentes à família. Analisar bem as causas da chamada crise da família contemporânea.

2.5 — O Conflito de Gerações

Mostrar que o problema é antigo, embora hoje atinja uma situação crítica. Fazer ver que a mudança é uma exigência da evolução, mas nem tudo pode mudar ou deve ser mudado de uma hora para outra.

Explorar o conteúdo formativo implícito no tema.

3. SUGESTÕES DE ATIVIDADES E LEITURAS

3.1 — Trabalho em grupo sobre o tema *As Transformações da Família nas Últimas Gerações*, baseando-se cada grupo em entrevistas realizadas com os próprios pais e avós e com pessoas idosas conhecidas na comunidade. Sugerir, como exemplo, as mudanças na permissão para encontros entre namorados.

3.2 — Pesquisar exemplos de emancipação da mulher nos planos social, econômico e jurídico.

3.3 — Quais seriam as causas principais da tendência à diminuição do número de membros no grupo familiar?

3.4 — Júri simulado sobre o *conflito de gerações*.

3.5 — Leitura comentada das leituras complementares do livro-texto. Pesquisa em enciclopédias e livros sobre os termos mais importantes do capítulo.

4. SUGESTÕES DE QUESTÕES DE ESTUDO DIRIGIDO DAS LEITURAS COMPLEMENTARES

Texto: A Autoridade

1. Relacione: Ordem Social e autoridade.
2. O texto cita quatro diferentes tipos de sociedade que apresentam diferentes formas de investimento na autoridade. Quais são elas?
3. Quais são os dois diferentes tipos de autoridade citados no texto? Dê exemplos desses dois tipos, diferentes dos exemplos apresentados no texto.
4. Que é liderança?
5. Quais as situações sociais que facilitam a manifestação da liderança?

Texto: Organização em nossa sociedade

1. Nos grupamentos sociais abaixo relacionados, cite o interesse comum principal que os mantém unidos:
 - Sindicatos
 - Clube de Futebol
 - Associações Atléticas
 - Associações de Pais e Mestres
 - Família
 - Vizinhança
 - Firma Comercial
 - Partido Político
2. Com base no texto, dizer porque concorda ou não, com estas afirmativas:

- 2.1. O clã desapareceu de nossa sociedade sem deixar vestígios.
- 2.2. A comunidade local não tem importância na sociedade contemporânea.
3. Qual o grupo social que continua básico na sociedade contemporânea?

6. CAPÍTULO 4 – A ESTRUTURA DA SOCIEDADE

1. OBJETIVOS

1.1 – Na Área Cognitiva

Após o estudo deste texto, o aluno será capaz de: 1) definir os conceitos: *comunidade, sociedade, classes sociais, castas sociais, estratificação social, pirâmide social, mobilidade social e instituições sociais*; 2) analisar o fenômeno da estratificação social, e com base no texto, discutir a possibilidade de existência de uma *sociedade sem classes*; 3) distinguir entre classe e casta; 4) representar graficamente, sobre a pirâmide social, os fenômenos de mobilidade horizontal e vertical; 5) relacionar o poder econômico com a definição de *status social*.

1.2 – Na Área Afetiva

Procure o professor: 1) despertar o interesse pelo estudo dos problemas da comunidade e pela cooperação na solução dos mesmos; 2) desenvolver uma atitude correta frente ao problema das diferenças entre as classes sociais; 3) convencer o aluno do valor das instituições sociais.

2. COMENTÁRIOS AO TEXTO

2.1 – Comunidade e Sociedade

Destacar os elementos característicos da comunidade; salientar o aspecto da comunhão de interesses.

2.2 – Origem da diferenciação em Classes

Notar que o *status social* não é função exclusiva do poder econômico, embora este exerça grande influência sobre aquele. Provar, demonstrando que os governantes do País não são os homens mais ricos de nossa sociedade.

2.3 – Estratificação Social

Tanto o esquema quanto sua representação gráfica apresentam uma visão grosseira, muito simplificada, da realidade. Ver CARVALHO (7, 34-35). Quanto à estratificação, a opinião da maioria absoluta dos sociólogos não alinhados com o marxismo afirma ser uma utopia a existência de uma *sociedade sem classes*.

Veja a propósito o Cap. 14 de Kingsley DAVIS (9, vol. 2, 91, s.). Antes que algum aluno levante o problema da existência de uma *sociedade sem classes*, a qual, segundo a propaganda, existiria nos países socialistas, salientar a real diferenciação de classes existentes em todos os países, mostrando que ela decorre das diferentes funções e papéis sociais desempenhados pelos indivíduos na sociedade. Não entrar, porém, em detalhes ideológicos sobre o marxismo e o socialismo, que voltarão a ser tratados adiante. Se oportuno, lembrar os episódios de Soljénitsin, Sakharov e de outros dissidentes, os quais demonstram que, após quase 3/4 de século de socialismo na União Soviética, também ali a *sociedade sem classes* continua a ser um sonho, uma utopia.

2.4 – Castas Sociais

Deixar bem clara a distinção entre classes e castas, sem descer a maiores detalhes. Mostrar que o sistema de castas pode constituir sério empecilho ao progresso.

2.5 – Instituições Sociais

Se necessário, para maiores esclarecimentos, recorrer a Carvalho (7, 31) e PIERSON (14, 71, s.).

3. ATIVIDADES EXTRACLASSE E LEITURAS

3.1 – Dividir a turma em equipes e fazer um estudo, tão completo quanto possível, da própria comunidade.

3.2 – Analisar fenômenos de mobilidade social eventualmente existentes na comunidade ou em âmbito regional e nacional.

3.3 – Identificar e estudar as principais instituições atuantes na comunidade.

3.4 – Pesquisar em enciclopédias e

livros sobre os termos mais importantes do texto.

3.5 – Leitura comentada das leituras complementares, seguida de debates sobre seus temas.

4. SUGESTÕES DE QUESTÕES PARA ESTUDO DIRIGIDO DAS LEITURAS COMPLEMENTARES

Texto: *As Sociedades se estratificam com base nas diferenças socialmente significativas*

1. O que leva as sociedades a se estratificarem?
2. Em que se baseia a avaliação das diferenças sociais?
3. Que fatores determinam essas diferenças sociais?
4. Justificar a frase: "Uma sociedade sem estratificação possuiria necessariamente uma população pequena e homogênea".

Texto: *Os Estratos ou Camadas Sociais: Classes, Castas e Estamentos*

1. Que fatores determinam a diferenciação das classes sociais?
2. O que é estratificação em casta? De exemplos.
3. O que são os estamentos?
4. Em que situação se dá a divisão em classes sociais?

7. CAPÍTULO 5 – DINÂMICA SOCIAL

1. OBJETIVOS

1.1 – Área Cognitiva

Após o estudo desta lição, o aluno será capaz de: 1) definir os conceitos básicos: *interação social, acomodação, aculturação, cooperação, competição, conflito, controle social, socialização, isolamento social, mudança social, educação*; 2) distinguir entre: competição e conflito; acomodação e assimilação; 3) identificar as influências do reacionarismo e do racismo.

1.2 – Área Afetiva

Procure o professor: 1) despertar os alunos para a camaradagem e o coleguismo, formas concretas de cooperação; 2) convencê-los de que, apesar da competição cada vez mais acentuada na sociedade

moderna, deve-se desenvolver o relacionamento em bases altruísticas; 3) inculcar neles a necessidade de equilíbrio em matéria de inovação; 4) convencê-los de que o respeito às normas do controle social é uma forma de ajustamento, benéfico também ao indivíduo.

2. COMENTÁRIOS AO TEXTO

2.1 – Contato Social

Insistir nos efeitos do contato social e na distinção entre contato face a face e contato indireto.

2.2 – Isolamento Social

Mostrar sua origem e suas graves conseqüências.

2.3 – Aculturação

Destacar este fenômeno na formação da cultura brasileira. Ver SICHES (16, vol. 2, 464), KOENIG (12, 319) e ÁVILA (2, 10).

2.4 – Competição e Conflito

Relacionar a crescente competição na sociedade moderna com o crescente número de desajustados e neuróticos da atualidade. Alguns autores colocam a competição como base da vida social (v. KOENIG, 12, 300, s.). Trata-se, a nosso ver, de um erro de posição do problema. Uma análise objetiva nos mostra que a forma básica de relacionamento social, anterior a todas as outras, é a cooperação. V. ÁVILA (2,117) e SICHES (16, vol. 2, 474), onde se lê: "*A cooperação é o processo social que se dá no maior número de aspectos da vida humana*".

Para o estudo da interação social, recomenda-se DAVIS (9, vol. 1, 180, s.).

3. ATIVIDADES E LEITURAS SUGERIDAS

3.1 – Pesquisar na comunidade e no meio estudantil formas concretas de interação social, descrevendo-as e analisando suas causas e conseqüências.

3.2 – Identificar algum problema comunitário, sensibilizar os jovens para se organizarem e, através da cooperação de todos, solucioná-lo ou diminuir seus efeitos prejudiciais.

4. SUGESTÕES DE QUESTÕES PARA ESTUDO DIRIGIDO DAS LEITURAS COMPLEMENTARES

Texto: Conceito de Isolamento Social

1. Conceitue: isolamento social.
2. Conceitue: distância social.
3. Distância social é o mesmo que distância física? Explique.
4. Que fatores podem contribuir para um certo isolamento social?

Texto: O Controle Social

1. Conceitue: controle social.
2. Que função exerce o controle social?
3. Como o controle social atua na sociedade?
4. A prática de bons hábitos pode ser considerada como uma forma de controle social? Por que?

8. SUGESTÕES PARA AS PROVAS.

Obs.: nas questões de 1 a 10 indique, em negrito, a resposta certa; nas demais, a localização do erro.

QUESTÕES DE 1 A 10:

Escolha a melhor alternativa de complementação ou a alternativa correta, conforme o caso.

1) Da história de Amala e Kamala deduzimos que dependem da vida em grupo os aspectos seguintes, exceto:

A) modos de alimentação e locomoção; B) sistemas de comunicação e linguagem; C) uso adequado de certos órgãos e membros do corpo; D) capacidade intelectual.

2) A vida em grupo favorece o progresso, porque:

A) o aprendizado é mais rápido no grupo; B) o grupo preserva e transmite as invenções e descobertas de seus membros; C) no grupo há o trabalho de equipe, que é mais rendoso; D) o grupo protege seu patrimônio cultural.

3) É elemento dispensável à existência do grupo:

A) interesses ou objetivos comuns; B) autoridade para dirigir o grupo; C) regulação escrita ao qual todos obedecem; D) pluralidade de indivíduos.

4) Não é característica da família patriarcal:

A) inclusão de elementos afins e dependentes econômicos; B) autoridade quase ilimitada do pai; C) excesso de autoridade materna; D) submissão total e passiva dos membros ao patriarca.

5) A respeito do grupo familiar podemos afirmar que:

A) é um grupo primário; B) é um grupo intermediário; C) é um grupo secundário; D) é um grupo de direito coativo.

6) Podemos afirmar, a respeito da comunidade, que é:

A) a mais extensa forma de convívio social; B) um grupo artificial, territorialmente definido; C) um grupo natural, territorialmente definido; D) um grupo convencional que engloba outros menores.

7) À superposição das classes dentro da sociedade damos o nome de:

A) mobilidade vertical; B) estratificação social; C) mobilidade social; D) interação social.

8) Não é característica da casta social:

A) transmissão hereditária do status social; B) vitalidade do status social; C) apoio em tabus ou crenças religiosas; D) intensa mobilidade social.

9) Aos elementos mais duradouros da sociedade denominamos:

A) castas sociais; B) classes sociais; C) status sociais; D) instituições sociais.

10) À falta de contato social denominamos:

A) conflito; B) competição; C) acomodação; D) isolamento social.

QUESTÕES DE 11 A 20

Assinale:

A, se só a 1ª frase estiver certa; B, se só a 2ª frase estiver certa; C, se ambas as frases estiverem erradas; D, se ambas as frases estiverem certas.

11) 1. As instituições permanecem inalteradas através do tempo, enquanto os membros da sociedade se modificam. 2. Todas as instituições têm origem natural. (C)

12) 1. Dá-se o nome de clã totêmico ao grupo de famílias que divinizam um antepassado comum. 2. A família é uma instituição recente, fruto da evolução humana. (A)

13) 1. Ao grupo que não tem poder de coação pela força e possui regulamento escrito, denominamos grupo de direito coativo. 2. Grupos naturais são aqueles cuja existência não depende da vontade de seus membros. (B)

14) 1. A interação social é o conjunto de formas de relacionamento social. 2. Estratificação é o termo que indica a superposição das classes sociais. (D)

15) 1. Para a existência de um grupo é necessário o contato direto entre os membros. 2. Mobilidade social é o termo que indica a representação gráfica da distribuição dos indivíduos em camadas sociais. (C)

16) 1. Assimilação é um ajustamento superficial do indivíduo ao grupo ou entre grupos diversos. 2. Forças radicais são aquelas que resistem a qualquer tipo de mudança social. (C)

17) 1. Dá-se o nome de totém a um antepassado mitológico de um clã. 2. O papel da família resume-se na geração de novas vidas. (A)

18) 1. O sistema de castas desestimula a competição por um lugar melhor. 2. A aculturação foi decisiva na formação da cultura brasileira. (D)

19) 1. Estratificação social é o conjunto de estruturas sociais. 2. Algumas instituições (como o casamento e o luto) nasceram da fixação de costumes. (B)

20) 1. A família desempenha três funções básicas: função procriadora, função educadora e função econômica. 2. A Estratificação social não existe nos países socialistas. (A)

SEGUNDA UNIDADE ORGANIZAÇÃO POLITICA

1. O SENTIDO DA UNIDADE

Vista a organização social, passa-se agora ao estudo das formas de governo

dos grandes agregados humanos. Parte-se da definição de conceitos básicos, para a análise da estrutura do Estado e da dinâmica política. Estudam-se, a seguir: sistemas de governo; regimes políticos e, finalmente, a base jurídica do Estado, a Constituição.

2. BIBLIOGRAFIA PARA O PROFESSOR

O desenvolvimento desta unidade requer do professor o trato familiar com certas matérias do Direito. Torna-se, portanto, necessária uma bibliografia básica, incluindo títulos de Introdução ao Direito, Direito Público, Direito Constitucional e Direito Internacional. Seguindo os critérios adotados na primeira unidade, indicamos:

1. AMALRIK, Andrei - 1984: *Chegaré a URSS Até Lá?* Rio de Janeiro, Bloch, 1971.
2. ANDRADE, Almir de - *Lições de Direito Constitucional*. Rio de Janeiro, Rio, 1973.
3. ÁVILA, Fernando Bastos de - e colaboradores - *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*. Rio, MEC-FENAME, 1967.
4. AZAMBUJA, Darcy - *Teoria Geral do Estado*. 4ª ed. Porto Alegre, Globo, 1966.
- *5. AZAMBUJA, Darcy - *Introdução à Ciência Política*. Porto Alegre, Globo, 1969.
6. CALMON, Pedro - *Curso de Teoria Geral do Estado*. 6ª ed., Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1964.
- *7. CAVALCANTI, Themistocles Brandão - *Teoria do Estado*. Rio de Janeiro, Borsoli, 1958.
8. DORIA, A. de Sampaio - *Direito Constitucional*. 3ª ed., S. Paulo, Nacional, 1953.
9. GUSMÃO, Paulo Dourado de - *Introdução à Ciência do Direito*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Forense, 1966.
10. HELLER, Herman - *Teoria do Estado*. São Paulo, Mestre Jou, 1968.
11. JELLINEK, Georg - *Teoria General del Estado*. Buenos Aires, Albatros, 1954.
12. JOÃO XXIII - *Encíclicas Pacem in Terris e Mater et Magistra*, in: MESQUITA, Luís de - *As Encíclicas Sociais de João XXIII*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1963, 2 vols.
13. KELLY, Prado - *Estudos de Ciências Políticas*. São Paulo, Saraiva, 1966, 3 vols.
14. LAPIERRE, Jean-William - *Le Pouvoir Politique*. Paris, Presses Universitaires de France, 1953.
15. LAUN, Rodolfo - *A Democracia*. São Paulo, Nacional, 1936.
16. LIMA, Alceu Amoroso - (Tristão de Ataíde) - *Política*. Rio de Janeiro, Getúlio M. Costa, 1939.
- *17. LIMA, Eusébio de Queiroz - *Teoria do Estado*. 7ª ed., Rio de Janeiro, A Casa do Livro, 1953.