

**A DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL, A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA E A
REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CAPITAL ACIMA DE TUDO.**

**LA DICTADURA CÍVICO-MILITAR EN BRASIL, LA EDUCACION MORAL Y CÍVICA Y LA
REFORMA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA: EL CAPITAL SOBRE TODO.**

**THE CIVIL-MILITARY DICTATORSHIP IN BRAZIL, MORAL AND CIVIC EDUCATION
AND THE REFORM OF BASIC ECUCATION: CAPITAL ABOVE ALL.**

DOI: <http://10.9771/gmed.v16i1.58753>

Italo Ariel Zanelato¹

Marco Antônio de Oliveira Gomes²

Maria Cristina Gomes Machado³

Resumo: O texto analisa a introdução de Educação Moral e Cívica nos currículos escolares e a reforma implementada pela Lei nº 5.692/1971. Destaca-se a adequação ao projeto de desenvolvimento e modernização das relações capitalistas arquitetadas pelos ideólogos da ditadura. Utiliza-se o materialismo histórico e dialético como base de interpretação da Legislação e documentos do período. A Teoria do Capital Humano foi um alicerce da reforma, na formação da força de trabalho e produtividade. Cumpre assinalar que a Doutrina de Segurança Nacional foi legitimadora da reforma educacional. Os resultados verificam a criação de um pensamento único de ideologia de massa, através da disciplina de educação moral e cívica.

Palavras-chave: Ditadura civil-militar. Educação Moral e Cívica. Reforma educacional.

Resumen: El texto analiza la introducción de la Educación Moral y Cívica en los currículos escolares y la reforma implementada por la Ley nº 5.692/1971. Destaca la adaptación al proyecto de desarrollo y modernización de las relaciones capitalistas diseñado por los ideólogos de la dictadura. El materialismo histórico y dialéctico se utiliza como base para interpretar la legislación y los documentos de la época. La Teoría del Capital Humano fue un fundamento de la reforma, en la formación de la fuerza laboral y la productividad. Cabe señalar que la Doctrina de Seguridad Nacional legitimó la reforma educativa. Los resultados verifican la creación de un pensamiento único de ideología de masas, a través de la disciplina de la educación moral y cívica.

Palabras clave: Dictadura cívico-militar. Educación Moral y Cívica. Reforma educativa.

Abstract: The text analyzes the introduction of Moral and Civic Education into school curricula and the reform implemented by Law 5.692/1971. It how it was adapted to the project of development and modernization of capitalist relations designed by the dictatorship's ideologues. Historical and dialectical materialism is used as the basis for interpreting the legislation and documents of the period. The Human Capital Theory was a cornerstone of the reform, in the training of the workforce and productivity. It should be noted that the National Security Doctrine legitimized the educational reform. The results show the creation of a single thought of mass ideology, through the discipline of moral and civic education.

Keywords: The 5 keywords must be immediately below the summary, with the so-called keyword highlighted in bold and italics, and separated by point.

Introdução

Este trabalho situa-se no campo da história e da historiografia da educação, analisando a introdução da Educação Moral e Cívica nos currículos escolares e as matrizes teóricas da reforma educacional promovida pela Lei nº 5.692/71 no contexto marcado pela ditadura civil-militar. Nesse sentido, torna-se importante destacar que as reformas empreendidas ao longo do período ditatorial não expressaram com exclusividade os interesses oriundos da caserna, mas os interesses do capital.

Considera-se que a educação não se explica por si mesma, mas se insere na dinâmica histórica, social e política da sociedade que a forjou, faz-se necessária a compreensão da ditadura como um projeto da burguesia associada ao capital estrangeiro e os interesses dos diferentes setores que disputaram a hegemonia no campo educacional. Sendo assim, a educação é resultado da realidade em que se encontra, forjada nas contradições de classe.

Do mesmo modo, as reformas empreendidas ao longo do plano ditatorial não se configuram expressões isoladas da vontade individual de um único sujeito (ministro ou presidente), mas reflete os interesses políticos da classe dominante. Logo, são as ações concretas estabelecidas entre os homens que produzem sua existência.

Em consonância com o projeto, que se materializou na Lei nº 5.692/71, encontram-se os setores mais avançados da burguesia Brasileira, as agências internacionais e os segmentos mais ativos das Forças Armadas, os quais comungavam com a Doutrina de Segurança Nacional, que enxergavam na educação um meio de formação de trabalhadores adaptados ao projeto de desenvolvimento com segurança.

É necessário destacar o movimento que vem ocorrendo dentro de todo o território nacional, desde o ano de 2018, com a implantação/expansão do modelo educacional das escolas cívico-militares. A disciplina de civismo é um grande chamariz dentro do currículo dessas escolas, evidenciando que as matrizes implantadas no passado da ditadura continuam latentes dentro de ambientes educativos. Esse contexto possibilita uma pesquisa que observa a realidade da sociedade, e compreendendo que educação é resultado da sociedade em que é forjada, compreende-se a demanda de reflexão e discussão, mais uma vez, sobre a educação moral e cívica.

Nesses termos, realizaram-se análises a partir do materialismo histórico e dialético de forma a compreender o fenômeno em sua totalidade. Para tanto, tomou-se como parâmetro de análise a reforma da educacional de 1971, bem como a reinstituição da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) para elucidar aplicação da pauta burguesa dentro dos limites educacionais. Observando-se o uso da Educação Moral e Cívica como forma de docilizar a classe trabalhadora.

O projeto educacional na ditadura civil-militar: desenvolvimento e segurança no Brasil

O golpe civil-militar de 1964, operacionalizado pelas Forças Armadas, foi o caminho encontrado pela burguesia associada aos interesses do capital estrangeiro para impedir o avanço das lutas populares. O modelo de expansão e modernização capitalista, caracterizado pelo monopólio e pela abertura ao capital estrangeiro foi imposto por meio da ditadura.

[...] os estratos burgueses aprenderam a mudar a qualidade de suas percepções e explicações do mundo, procurando ajustar-se a “avaliações pragmáticas”, que representam o subdesenvolvimento como um “fato natural” autocorrigível e estabelecem como ideal básico o princípio, irradiado a partir dos Estados Unidos, do “desenvolvimento com segurança!”. Dava-se, assim, o último salto na limpeza do sótão. A burguesia Brasileira encontrava novos elos de “modernização”, descartando-se de suas quinquilharias históricas libertárias, de origem europeia, substituídas por convicções bem mais prosaicas, mas que ajustavam seus papéis à “unidade do hemisfério”, à interdependência das nações democráticas” e à defesa da “civilização ocidental” (FERNANDES, 2020, p. 310).

Após a derrubada de João Goulart da presidência (1961-1964), foi necessário adequar o Estado aos interesses do capital. Como não poderia deixar de ser, a educação fazia parte do projeto de sociedade, tendo em vista a difusão dos valores necessários para legitimação da ordem. Nesse sentido, a política educacional da ditadura civil-militar, como em qualquer outro momento da história, não se forjou a partir de indivíduos isolados, mas dos interesses de classes. A materialização da reforma na Lei nº 5.692/71 expressou um conjunto orgânico dos interesses burgueses, assumindo diversas demandas do capital.

Art. 4 - Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º - A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º - A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino. [...]

Art. 5º - As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento (BRASIL 1971).

Porém, antes de prosseguir com a análise é importante retomar brevemente a organização do empresariado Brasileiro em fins de 1950 e início na década seguinte. Durante o efêmero governo de Jânio Quadros (1961), foi constituído por empresários do Rio de Janeiro e São Paulo o grupo dirigente do que viria a ser o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES). Sua fundação oficial ocorreu em 1962, tornando-se um dos principais centros de difusão dos interesses burgueses, pautado no modelo de desenvolvimento dependente (CUNHA, 2014).

O IPES pode ser compreendido como uma espécie de partido da burguesia, no qual foram organizados os interesses e objetivos comuns de forma a difundi-los como se fossem expressão de toda sociedade. Nesse sentido, o grupo fundador do instituto procurou promover as ações de aglutinação do empresariado com vistas à defesa do capital. De tal forma, foram planejados encontros, seminários, reuniões, publicações, entre outras ações, com objetivo de viabilizar as pautas do empresariado sob a direção da fração associada ao capital estrangeiro.

No período anterior ao golpe que derrubou João Goulart, o IPES desenvolveu uma série de atividades conspiratórias, tais como,

Em suas ações ideológica, social e político-militar, O IPES desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes em articulação com os órgãos de imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando a desagregar, em todos os domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares. [...] Para cumprir seu papel de coordenar a oposição política ao Governo Goulart, o IPES contava com financiamento de grandes empresas nacionais e multinacionais. E para realizar suas atividades foi estruturado em setores de trabalho, sendo um deles o educacional (SAVIANI, 2008, p. 342-343).

Com a vitória do projeto golpista, o IPES permaneceu atuante como um partido orgânico da burguesia. Dentre as atividades diretamente vinculadas à educação, destacam-se dois eventos organizados pela instituição: a) Simpósio para a Reforma da Educação, de 1964; b) Seminário “A educação que nos convém”, de 1968.

Considera-se que os encontros tenham delineado as diretrizes dos segmentos avançados das frações de classe da burguesia, é importante apontar que tal projeto expressou as tensões da luta de classes e como a burguesia lidou com as demandas populares, por meio de concessões e silenciamento, em um momento de recrudescimento da ditadura.

Nesse sentido, coube às Forças Armadas silenciar as oposições, quando não, eliminar as lideranças indesejáveis e materializar o projeto educacional burguês.

Não é adequado chamar de militares as políticas educacionais formuladas e implementadas durante a ditadura. A não ser em um caso, que será tratado mais adiante, o da Educação Moral e Cívica, os militares não tinham propriamente projetos para a área de educação. Até mesmo quando eles enveredavam pelo setor, assumiam o que seus informantes qualificados opinavam, como o general Meira Mattos no seu famigerado relatório sobre o ensino superior, em 1967 (CUNHA, 2007, p. 85).

De tal modo, Cunha ao explicitar as fraquezas do projeto de educação ofertado pelo governo ditatorial, demonstra que careciam de um movimento uníssono quanto a sua ideologia, o que provocou um movimento repressivo para se aplicar as ideologias propostas.

Assim, ele afirma,

Os militares formularam e executaram políticas para a repressão ideológica e policial para as escolas e universidades públicas, mas, mesmo assim, não se deve esquecer o protagonismo de ministros civis da Educação, que vieram a dar nome às normas repressoras do movimento estudantil – a Lei n. 4.464/64 e o Decreto-Lei n. 228/67, respectivamente “Lei Suplicy” e “Decreto Aragão”, ambos docentes das maiores universidades do país: a USP e a UFRJ. Será que os golpistas não tinham um projeto para a educação? Mostro que tinham. Pelo menos para o ensino superior, dispunham de projeto elaborado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), o intelectual orgânico coletivo do golpe, a mesma entidade que deu forma ao Estatuto da Terra [...] (CUNHA 2014, p. 359).

A orientação geral presente nos encontros situou-se na linha dos estudos entre educação e economia. Em linhas gerais, a proposição encaminhou-se pela capacitação dos jovens para as atividades práticas e formação de mão de obra especializada requerida pelas empresas.

Ao analisar o fórum intitulado “A educação que nos convém”, promovido pelo IPES, em 1968, Saviani (2008) aponta os aspectos constitutivos da visão pedagógica que prevaleceu na década seguinte. Para o autor, apesar das diferenças de enfoque entre os conferencistas do evento, existia uma ênfase nos

elementos contidos na teoria do capital humano, tal como, a educação como formação do meio do desenvolvimento econômico dentro dos moldes capitalistas; sendo o ensino inicial a sondagem das habilidades; no ensino médio o papel de formar mão de obra técnica da qual o mercado dependia; o ensino superior ocupou-se de ofertar cursos de curta duração para atender demanda de profissionais qualificados; e ainda, “[...] na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais” (SAVIANI, 2008, p. 345).

Em suma, a questão central orientou-se pela formação de trabalhadores capazes de operar com as novas tecnologias presentes nas empresas multinacionais. De tal modo, o projeto do IPES apropriava-se da Teoria Do Capital Humano (TCH) como meio de legitimação de seu projeto educacional que, em sentido amplo, era apresentada como um meio de superação do subdesenvolvimento.

Nesses termos, pode-se afirmar que a Teoria do Capital Humano (TCH) atribui à educação a tarefa de formação e qualificação do trabalhador, o que representaria o aumento da eficiência e produtividade em todos os segmentos da economia. Com base nesses postulados, o crescimento econômico das razões seria explicado pelo investimento na educação, o que significaria ganhos para o empresariado e para os trabalhadores.

A ideia de que todos, independentemente das condições sociais, podem ser portadores de capital humano apresenta uma compreensão a-histórica do capitalismo escamoteando as relações de produção.

Nas palavras de Schultz (1973),

Os trabalhadores transformaram-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações da empresa, como o folclore colocaria a questão, mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico. Esse conhecimento e essa capacidade são em grande parte o produto de investimentos e, combinados com outros investimentos humanos, são responsáveis predominantemente pela superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados (SCHULTZ, 1973, p.35).

O autor enfatiza que as diferenças de riquezas entre as nações e mesmo entre os indivíduos constituíam-se em desdobramentos dos investimentos realizados em educação. Em consonância com a TCH, as lideranças empresariais e as autoridades do Estado entendiam que o grande problema do Brasil se encontrava na ausência de recursos humanos capacitados requeridos pelo mercado, o que justificaria a formação em nível técnico da população.

Nesse sentido, a teoria elaborada por Shultz foi utilizada para explicar o atraso Brasileiro e as razões do subdesenvolvimento do país. Porém, a TCH mais esconde que explica. As razões históricas do subdesenvolvimento vinculam-se à divisão internacional do trabalho e à ação das forças imperialistas que agem de forma a manter o domínio das nações periféricas.

À luz dessa concepção, as políticas educacionais promovidas pelo Estado foram estruturadas a partir das demandas do capital. Porém, não se tratou de uma via de mão única. É importante considerar que a ação do Estado no âmbito da educação foi orientada pela Doutrina de Segurança Nacional (DSN), formulada pela Escola Superior de Guerra (ESG).

O objetivo da Doutrina de Segurança Nacional (DSN) pautava-se em estabelecer parâmetros de atuação ao desenvolvimento com segurança. Em linhas gerais, a DSN fundamentava-se no conceito de guerra total, um conflito que envolveria todos os segmentos da sociedade e, por essa razão, demandava de todas as forças da Nação. A guerra total era definida como o conflito entre as duas nações que buscavam a hegemonia no pós-segunda Guerra: Estados Unidos e União Soviética. A partir desse conflito, as Forças Armadas posicionam-se em defesa do que consideravam “mundo livre” e contra as ameaças de subversão internas.

A ação dos militares no Golpe de 1964 deve ser compreendida dentro do contexto da Guerra Fria e do acirramento dos conflitos de classes existentes no Brasil. Não por acaso, as políticas educacionais expressaram as afinidades dos grupos que apoiaram o golpe. “Em especial, as afinidades políticas com os grupos vencedores nas disputas em torno da LDB-61, isto é, os privatistas” (CUNHA, 2014, p. 360).

De tal modo, é admissível assegurar que, a partir das proposições do IPES, além dos postulados presentes na Doutrina de Segurança Nacional, a educação deveria ser adequada ao desenvolvimento com segurança. Para tanto, os conteúdos de moral e cívica seriam os fundamentos.

Educação Moral e Cívica e a difusão da ideologia burguesa

Proposto sob o ideal de firmar a moralidade e o civismo nos cidadãos, o governo ditatorial, em setembro de 1969, instituiu o Decreto-Lei nº 869 que cria e implanta a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC), com caráter obrigatório em todos os cursos e modalidades de ensino.

O decreto de 1969 permitiu a criação de outra disciplina nomeada como Organização Social e Política Brasileira (OSPB), esta, por sua vez, teria enfoque no Ensino Médio, covalente à disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC). Já no Ensino Superior, a disciplina era chamada de Estudos de Problemas Sociais. O Decreto-Lei nº 869 afirma:

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

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

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

§ 2º No sistema de Ensino Superior, inclusive pós-graduado, a Educação Moral e Cívica será realizada, como complemento, sob a forma de “Estudos de Problemas Brasileiros”, sem prejuízo de outras atividades culturais visando ao mesmo objetivo (BRASIL, 1969).

O Decreto que instituiu as referidas “disciplinas”, não foi assinado pelo secretário de educação, mas pelos ministros da Marinha de Guerra, do Exército e Aeronáutica em um contexto marcado pelo terrorismo de Estado, legalizado pelo Ato Institucional nº 5. A compreensão dos propósitos do regime com a imposição da EMC deve ocorrer a partir da necessidade de legitimação da ordem por meio da transmissão de um conjunto de valores e comportamentos adequados aos ideais da Doutrina de Segurança Nacional.

CONSIDERANDO que a Revolução Brasileira de 31 de março de 1964 teve, conforme decorre dos Atos com os quais se institucionalizou, fundamentos e propósitos que visavam a dar ao País um regime que, atendendo às exigências de um sistema jurídico e político, assegurasse autêntica ordem democrática, baseada na liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana, no combate à subversão e às ideologias contrárias às tradições de nosso povo, na luta contra a corrupção, buscando, deste modo, “os meios indispensáveis à obra de reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil, de maneira a poder enfrentar, de modo direito e imediato, os graves e urgentes problemas de que depende a restauração da ordem interna e do prestígio internacional da nossa pátria”;

CONSIDERANDO que o Governo da República, responsável pela execução daqueles objetivos e pela ordem e segurança internas, não só não pode permitir que pessoas ou grupos antirrevolucionários contra ela trabalhem, tramem ou ajam, sob pena de estar faltando a compromissos que assumiu com o povo Brasileiro, bem como porque o Poder Revolucionário, ao editar o Ato Institucional nº 2, afirmou, categoricamente, que “não se disse que a Revolução foi, mas que é e continuará” e, portanto, o processo revolucionário em desenvolvimento não pode ser detido;

CONSIDERANDO que esse mesmo Poder Revolucionário, exercido pelo Presidente da República, ao convocar o Congresso Nacional para discutir, votar e promulgar a nova Constituição, estabeleceu que esta, além de representar “a institucionalização dos ideais e princípios da Revolução”, deveria “assegurar a continuidade da obra revolucionária”;

CONSIDERANDO, no entanto, que atos nitidamente subversivos, oriundos dos mais distintos setores políticos e culturais, comprovam que os instrumentos jurídicos, que a Revolução vitoriosa outorgou à Nação para sua defesa, desenvolvimento e bem-estar de seu povo, estão servindo de meios para combatê-la e destruí-la;

CONSIDERANDO que, assim, se torna imperiosa a adoção de medidas que impeçam seja frustrada os ideais superiores da Revolução, preservando a ordem, a segurança, a tranquilidade, o desenvolvimento econômico e cultural e a harmonia política e social do País comprometidos por processos subversivos e de guerra revolucionária;

CONSIDERANDO que todos esses fatos perturbadores da ordem são contrários aos ideais e à consolidação do Movimento de março de 1964, obrigando os que por ele se responsabilizaram e juraram defendê-lo, a adotarem as providências necessárias, que evitem sua destruição [...] (BRASIL, 1968).

O Artigo 2º do Decreto-Lei nº 869 define os ideais assegurados pela EMC

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

Diante dos ideais apresentados no Decreto, cabe algumas ponderações. A defesa abstrata do princípio democrático proclamado não era outra coisa senão a defesa da ordem burguesa. Nesse sentido, o “culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história” significou a

tentativa de apagamento da memória de todas as lutas populares, ao mesmo tempo que se buscava ampliar e consolidar a hegemonia dominante.

A respeito do apagamento da memória dos vencidos, Josep Fontana assevera

Desde o início inclusive nas manifestações mais elementares, a história teve, como memória coletiva, certas funções sociais, das quais a mais importante foi a de legitimar a ordem política e social vigente, mas cumpriu, também, a de preservar as esperanças coletivas dos oprimidos pela ordem estabelecida (FONTANA, 2004, p. 11).

Pouco importa que o decreto tenha proclamado a defesa do “bem comum”, pois, na prática, buscava-se legitimar a ordem social pelo escamoteamento de uma realidade marcada pela miséria de amplos segmentos da classe trabalhadora. Nesse sentido, é preciso ter clareza que as políticas educacionais são partes constituintes de uma totalidade social e não podem ser compreendidas como expressões isoladas ou acima dos interesses presentes na luta de classes.

Portanto, a formação de força de trabalho para a indústria em expansão não requeria a formação de indivíduos “críticos” a ponto de questionarem as decisões do Estado. Por isso, as medidas do regime apontam para o esvaziamento das ciências humanas. A ênfase na Educação Moral e Cívica expressa quais conhecimentos deveriam ser ministrados nas escolas, cumprindo um papel importante: formar o indivíduo por meio de um currículo de valores morais condizentes com a ordem econômica (GOMES et al., 2019, p. 9).

De tal modo, os governos militares como expressão dos interesses burgueses, promoveram reformas na educação com vistas à formação de trabalhadores e trabalhadoras para o exercício das atividades produtivas e obedientes à lei.

Cumprir assinalar que à burguesia convinha difundir ideias abstratas de igualdade entre os homens. Nesse sentido, observa-se o Parecer nº 94/71 de Dom Luciano José Cabral Duarte,

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

O teor do parecer de Dom Luciano, membro do Conselho Federal de Educação, não é um fenômeno isolado, mas a expressão das concepções hegemônicas no interior da Ditadura, além de representar o apoio dos setores mais reacionários no interior da Igreja Católica aos governos militares. De tal modo, é o caso de problematizar quais os critérios para “construção de uma sociedade humana, alicerçada, moralmente, na Justiça e no Amor. Sociedade onde todos tenham, de fato, a oportunidade de uma vida humana, digna e fraterna”? Seria a concentração de riquezas nas mãos de poucos e a intensificação da exploração da força de trabalho? De qual justiça trata o autor? Seria a justiça que caçou politicamente professores, alunos, sindicalistas e qualquer um que denunciasses as arbitrariedades do regime?

Pode-se ampliar a análise dos aspectos já ressaltados, mas as evidências apresentadas são suficientes para demonstrar que a moral e o civismo defendido pelos agentes do Estado eram muito próximos do discurso conservador católico. Nesse sentido, o credo da ordem burguesa não admitia postulados diferentes.

Regularizada por meio do Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, a Educação Moral e Cívica constituiu-se em mais um instrumento essencial de naturalização das relações sociais. De tal modo, as datas consideradas cívicas foram amplamente utilizadas no sistema escolar como meio de transmissão de um hipotético ideal comum a todos os Brasileiros.

Dessa forma, a ditadura militar e empresarial, promotora da censura, reafirmou o caráter autoritário presente na história Brasileira. No contexto da Guerra Fria, os intelectuais do regime astutamente levantaram a bandeira do combate ao “perigo vermelho”, como uma suposta ameaça aos valores cristãos presentes em nossa sociedade. Coube à educação, assim como ocorreu em outras instâncias, o papel de legitimação do golpe e do projeto societário burguês.

A reforma educacional em defesa do capital – Lei 5.692/71

Com a indicação de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), pelo Alto Comando das Forças Armadas, em outubro de 1969. O período que permaneceu à frente do executivo federal foi caracterizado pela escalada do terrorismo de Estado; prisões arbitrárias; torturas; assassinatos de lideranças consideradas subversivas; ocultamento de cadáveres; censura e pelo chamado “milagre econômico”, com crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e, paralelamente, pelo endividamento externo.

Aprovada por unanimidade no Congresso Nacional, a lei 5.692/71 incorporava as demandas da burguesia com vistas à formação da força de trabalho para o mercado em expansão. Diante de um contexto marcado pela repressão, as disputas de outrora entre ensino privado e público, entre Igreja e Estado não ocorreram como na Constituição de 1934 e na de 1946 ou mesmo na tramitação da Lei 4.024/61.

Houve a manutenção do espaço destinado ao ensino religioso. De tal modo, expõe-se em seu artigo 7º o seguinte “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971). Mesmo com caráter facultativo, manteve-se e ampliou-se o apoio aos setores conservadores católicos, que foram fundamentais na preparação e legitimação do golpe de 1964.

Além do Ensino Religioso, houve a manutenção do caráter privatista, ao admitir a Emenda Constitucional nº 01 de 1969, da Junta Militar, fornecendo apoio financeiro a grupos privados e omitindo os níveis oficiais de investimentos da União à educação.

Art. 45 – As Instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revele mais econômica para o atendimento do objetivo (BRASIL, 1971).

Neste ínterim, não houve possibilidade para que a proposta sofresse pressão popular, pois os interesses privados foram atendidos e os defensores da educação pública ou do aumento de recursos estavam fragmentados em outras lutas, ou ainda, sendo perseguidos pelo sistema.

Há que se destacar que a partir de 1971, a ditadura havia eliminado quase todos os grupos de luta armada no Brasil, exceto a Guerrilha Rural do Araguaia. Vivia-se o clima de euforia e ufanismo estimulado pela propaganda oficial do governo. Novos slogans são incorporados “Pra frente Brasil”, “Este é um país que vai pra frente”, ao abordar a criação da Transamazônica e a ponte Rio-Niterói.

O contexto histórico da reforma da educação básica estava marcado por ser um país sem setores oposicionistas, grande propaganda nos meios de comunicação, o domínio violento era executado pela polícia convertendo a população ao rumo ideológico necessário, passando pela passividade do consenso popular.

Em linhas gerais, a Lei nº 5.692/71 trazia em seu bojo pontos essenciais, tais como a extensão do tempo de escolarização obrigatória, o que unificava o Ensino Primário até o antigo ginásial, constituindo o curso de 1º Grau. De modo preciso, ampliou de quatro para oito anos o tempo de escolarização, atingindo estudantes dos sete aos catorze anos, e ainda, a inserção do ensino profissionalizante ao Ensino Médio, 2º grau.

Gomes et al. (2020) ao tratarem da reforma educacional via lei 5.692/71, concebem que a demanda formativa atribuída à reforma, não almejava uma formação que contemplasse a criticidade, mas sim, uma formação de trabalhadores.

A ampliação do acesso à escola de 1º grau era uma necessidade para a reprodução da força de trabalho. Não se tratava, e nem poderia, de uma proposta com o propósito de atender qualquer perspectiva humanista ou de oferecer a autonomia intelectual aos filhos das classes trabalhadoras. Na verdade, buscava-se a formação dos trabalhadores para que houvesse o domínio das condições mínimas necessárias para as operações de produção. De fato, houve a expansão, mas, acrescenta-se que não foi acompanhada dos investimentos necessários para a constituição de um sistema de qualidade que atendesse a totalidade dos alunos matriculados (GOMES et al., 2020, p. 14-15).

Ao analisar o que até então foi exposto, cabe a indagação por que um Estado que defende os interesses do capital se preocuparia com a classe trabalhadora? O projeto burguês não poderia recusar instrução do povo na mesma medida que fez em décadas anteriores. A expansão do parque industrial demandava trabalhadores com um mínimo de conhecimento, mas não a ponto de fazê-los questionar a ordem.

Nesse sentido, a ampliação do tempo escolar obrigatório, firmada na Constituição de 1967, expressava uma estratégia hegemônica⁴ do Estado, reafirmada pelo Fórum de 1968, “A Educação que nos convém” e pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU). A reforma da educação básica constituiu-se em uma resposta do Estado com vistas à formação para o mercado de trabalho ao mesmo tempo que se legitimava por meio de uma abstrata igualdade das oportunidades.

Vejamos esse desempenho em números. Na geração que entrou nas escolas cariocas em 1975, para mil crianças matriculadas na primeira série, 486 alcançaram a segunda série em 1976; 464 a terceira série em 1977, e 417 a quarta série em 1978. Como a média nacional,

no passar da primeira para segunda série em 1969, era de 456, a vantagem do rio de Janeiro se mede por 30 milésimos (RIBEIRO, 1984, p. 16).

Diante dos dados apresentados pelo autor não há como negar que a reforma promovida pela ditadura civil-militar se tratou de mais um instrumento de segregação das camadas populares. “Como negar, diante desses fatos, que temos uma escola desonesta, uma escola inadequada, uma escola impatriótica”? (RIBEIRO, 1984, p. 20). Diante do projeto de classe de uma ditadura, poderia ser diferente?

Nesse sentido, a política educacional não pode ser dissociada do modelo econômico que intensificou a exploração da força de trabalho, concentrou renda e condenou milhões de trabalhadores a condições miseráveis de existência.

Não obstante, ao mesmo tempo em que o crescimento econômico ocorria e era divulgado, o ensino universalizado se manteve apenas como meta a ser cumprida. As matrículas de 1º grau aumentaram 40%, em números transcreve-se como 20.615.486 alunos em 1985, em oposição às 15.132.904 existentes em 1973 (UNICAMP, 1987). Em uma visão macro, o atendimento em 1973, passou de 76,2% para 85%, em 1985. Porém, 15% da população dentro da idade de escolarização obrigatória se encontrava fora dos ambientes escolares.

Um dos problemas graves da educação básica estava justamente nas matrículas, a oferta das vagas era um caráter meramente numérico, a redução das jornadas escolares e aumento de turnos comprometeram a qualidade do ensino ofertado. Destaca-se, ainda, que os recursos estatais para educação eram insuficientes e caíram dez pontos percentuais entre 1981-1985 (FOLHA DE SÃO PAULO, 1989, B-3), os prédios escolares não eram ideais, ao mesmo tempo que se aumentava o número de professores, de outro lado, o salário era cada vez mais degradado cuja formação mostrava-se aligeirada.

Outrossim, a escolarização no Brasil limitou-se às três primeiras séries do período educacional obrigatório, visto que, em 1984, 59,9% estava matriculada em tais séries; o número de aprovações (sucesso e permanência) escolar baixou de 75,4%, em 1973, para 62,6%, em 1983; a universalização do ensino obrigatório não foi alcançada; o percentual de analfabetos no Brasil se manteve extremamente alto em 1985 (GERMANO, 2005).

Em 1984, 60,6% da população economicamente ativa estava inserida em um contexto de nunca ter estudado ou ficar apenas quatro anos na escola. Esses excluídos eram a população pobre, ressaltando os pretos e pardos.

O Banco Mundial, em 1989, divulgou um Relatório demonstrando a desigualdade social e exclusão daqueles que não possuíam acesso à escolarização. Exemplarmente, menos de 1% da população que tinha renda de um salário mínimo tinha acesso ao Ensino Superior; por sua vez, 46,8% da população com renda maior que 10 salários mínimos tinha curso superior (*THE WORLD BANK*, 1989).

Observa-se, assim, que a maior parte da população (58,6%) estava na base da pirâmide social recebendo até dois salários mínimos e possuía acesso decrescente do 1º grau ao Ensino Superior. Por sua vez, as famílias que recebiam mais de dez salários mínimos configuravam apenas 5,8% da população e seu aumento na demanda educacional é gritante, de 1º grau ao superior.

Sendo assim, 5,8% da população ocupava 46,8% das matrículas de nível superior. Ou seja, as relações capitalistas com o trabalho rompem com a fantasia de oferta de possibilidades educacionais igualitárias aos trabalhadores, visto que, os mecanismos que produzem a desigualdade permaneceram inabaláveis e respaldados sob a tutela estatal.

Considerações finais

Conforme exposto, faz-se essencial a compreensão sobre as bases materiais que nortearam a educação ao longo da ditadura civil-militar de 1964, sobretudo para a análise dos direcionamentos adotados em defesa de uma educação que atendesse às demandas do capital. Não há dúvida sobre o legado da ditadura que deixou marcas na educação contemporânea. Dessa forma, o incentivo para a privatização do ensino se fortaleceu, sobretudo nos níveis médio e superior. Assim, a educação era entendida pelos próceres da ditadura como estratégica para a manutenção da ordem social existente e expansão das relações capitalistas no Brasil.

Para compreender a necessidade de alavancar o mercado, a educação se fez estratégica, com um modelo educacional autoritário nos moldes desenvolvimentistas, tinha como foco o autoritarismo e as reformas institucionais, inclusive na educação básica e superior. O interesse mercadológico na educação fora escancarado, quanto mais educação à massa populacional, melhor para o capital.

Não por acaso, a instituição do componente curricular de Educação Moral e Cívica (EMC) na rede escolar foi marcada por ideias que escamoteavam os verdadeiros interesses da burguesia: pátria, família, religião. Porém, não bastou tão somente a introdução daquele componente curricular, tratou-se de um projeto mais amplo, que ultrapassou os muros dos quartéis. A reforma da educação traduziu seus vínculos com o projeto econômico levado adiante pela ditadura.

A alteração da LDB 5.692/71 modificava os currículos de 1º e 2º graus, projeto que já seguia os moldes reformistas de profissionalizar o ensino básico. Com a aprovação sem nenhum questionamento, era implantada a LDB 5.692/71, que passava para oito anos o tempo de escolarização obrigatória, inserção do ensino profissionalizante, ampliação da oferta e atendimento da educação básica fundamental, contudo, vê-se o ensino superior reservado a uma pequena elite. Ao tencionar a questão da alfabetização e escolaridade mínima, tratava-se de um domínio hegemônico construído através da educação. Destaca-se que educação aplicada não passava de uma questão numérica quantitativa, tendo o Estado se mantido como o braço forte de repressão e exclusão social, firmando a pirâmide social, em que somente alcançava o Ensino Superior os privilegiados socialmente.

A qualidade de ensino sofreu muito com essa visão numérica, caracterizada apenas por porte numérico de matrículas, com redução das jornadas escolares, e com a ampliação dos turnos, a educação foi afetada diretamente, destacando-se que o investimento do estado diminuiu em dez pontos entre 1981 a 1985, os prédios escolares não eram ideais, professores em baixo número e com salário degradado. De tal modo, a educação de 1º grau se referenciou como apenas as três primeiras séries da educação primária e, em 1984, constata-se que 60,6% da população economicamente ativa encontrava-se em um contexto de

nunca ter estudado ou ter frequentado apenas três anos da escola. A reforma educacional de 1971 trouxe ao centro do ensino a educação profissional.

Essa questão não abarca única e somente aquele período, mas é foco de discussões, pois vincula ensino e trabalho. A visão utilitarista era a pauta da educacional do Ensino Médio tendo como referencial a Teoria do Capital Humano. O caráter de terminalidade do Ensino Médio seria nada mais que, após concluído o Ensino Médio, o estudante estaria habilitado a adentrar ao mercado de trabalho. Por conseguinte, a procura pelo Ensino Superior seria reduzida.

Assim sendo, o caráter empregado na reforma do Ensino Médio afetou diretamente a contenção de fluxo para as universidades. Não sendo suficiente, o ministro da educação reiterou sua tese excludente, afirmando que o ensino secundário era um corredor ao Ensino Superior, a escola primária não possuía apoio da comunidade e o ensino se limitava a quatro paredes da sala de aula. A base ideológica do ensino ditatorial esteve pautada na Doutrina de Segurança Nacional, Teoria do Capital Humano e no pensamento cristão conservador.

Por fim, cabe reafirmar o papel atribuído a Educação Moral e Cívica dentro das reformas educacionais da ditadura. A criação da referida disciplina possuía em sua base conceitual a necessidade de atrair estudantes da elite aos ideais do regime e, concomitante, disciplinar a outra parcela da sociedade, e ainda, repeli-los de possíveis vinculações políticas contra o sistema. Ao pregar o “Brasil potência” havia necessidade de forças que combatessem os inimigos internos e externos. Em outras palavras, a Educação Moral e Cívica estava impregnada de ideologia militar, fazendo a educação e a escola se tornarem braços ideológicos do Estado.

Outrossim, a disciplina aplicada dentro das escolas e universidades transmitiria, de modo efetivo, os valores ideológicos do regime ditatorial, além de se tornarem incentivadores do governo autoritário.

Destaca-se, ainda, que o governo militar implantou a disciplina de educação moral e cívica, pois ele detinha a força repressiva, entretanto, era fragilizado de apoio ideológico. Logo, a disciplina tenta fixar as bases ideológicas que não se efetivaram eficazmente, pois ao mesmo tempo que divulgavam o “milagre econômico”, era necessário que as massas apoiassem o regime o que nunca ocorreu. Por conseguinte, a educação torna-se uma ramificação ideológica do Estado, não se limitando apenas às disciplinas, mas um conjunto bem mais amplo de dominação.

Referências

BRASIL. **LEI 5.692** de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 1 mar. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 94**, do CFE, de 4 de fevereiro de 1971. In: Ministério da Educação e Cultura. Comissão Nacional de Moral e Civismo. Contribuição para o desenvolvimento de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política do Brasil nos currículos de 1º e 2º graus. Rio de Janeiro, 1984. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002412.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

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

BRASIL. **Ato Institucional nº5**, de 13 de Dezembro de 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm Acesso em: 29 dez. 2022.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. São Paulo: Unesp, 2007.

CUNHA, L. A. O Legado da ditadura para a educação Brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014. Disponível em: <https://www.readcube.com/articles/10.1590/S0101-73302014000200002?tab=summary>. Acesso em: 18 fev. 2022.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Curitiba: Kotter Editorial; São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Educação caminha para o sucateamento**. 10 out. 1989:B-3.

FONTANA, J. **A história dos homens**. Bauru: Edusc, 2004.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

GOMES, M. A. O. et al. Educação, civismo e religião durante a ditadura civil-militar no Brasil. **Revista Histedbr On-line**. Campinas, v. 19, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653423/20843>. Acesso em: 18 fev. 2022.

GOMES, M. A. O. et al. Educação e a ditadura civil militar: as reformas educacionais e a teoria do capital humano (1964-85). Dossiê: “Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil”. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-19, e4424147, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4424/1065>. Acesso em: 10 fev. 2022.

OFFE, C. Sistema Educacional, sistema ocupacional e política da educação. Trad. Vanilda Paiva, 1990, mimeo. **Revista Educação & Sociedade**. São Paulo, n. 35, p. 9-56, abr. 1990.

RIBEIRO, D. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra Editora, 1984.

SAVIANI, D. **O legado educacional do regime militar**. Cad. Cedes, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

THE WORLD BANK. **Brazil Issues in Secondary Education**, aug. 18, 1989.

UNICAMP, Instituto de Economia. Núcleo de Estudos e Políticas Públicas. **Brasil, 1985: Relatório sobre a situação social do país**. Campinas, 1987, v. II.

Notas

¹ Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação (PPE) na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor no Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos Históricos da Educação (GEPFHE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEIINSE) - GT Histedbr Maringá. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6383304497323065>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2072-8405> E-mail: iazanelato2@uem.br

² Doutor em História e Filosofia da Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp). Professor do Departamento de Fundamentos da Educação, na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos Históricos da Educação (GEPFHE). Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/0581840246394811>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2397-5615>. E-mail: maogomes@uem.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora do Departamento de Fundamentos da Educação na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEIINSE) - GT Histedbr Maringá. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3874168724032825>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7359-4562>. E-mail: mcgmachado@uem.br.

⁴ O Estado deveria se apresentar como neutro, no entanto, as desigualdades apresentadas fora da esfera da política permitem que a condição de igualdade, princípio fundante da dominação estatal seja vista como fictícia. Assim, na medida em que se suponha manter a igualdade entre os cidadãos e defender-se da responsabilidade das experiências dos menos favorecidos e da exploração, que por meio de mecanismos capitalistas, foram criados permanentemente. Logo, o próprio Estado corre o risco que sua aparente neutralidade seja desmascarada, ou seja, desmascarada e combatida pela classe dominante (OFFE, 1990).

Recebido em: 22 de jan. 2024

Aprovado em: 18 de fev. 2024