



EDUCAÇÃO, CIVISMO E RELIGIÃO DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL

  Marco Antonio Oliveira Gomes¹

  Ana Paula Aires Rodrigues²

  Daniela Azarias Ferreira da Silva³

  Fabricia de Cássia Grou Paula⁴

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica.

Correspondência ao Autor
Nome: Marco Antonio Oliveira Gomes
E-mail: marcooliveiragomes@yahoo.com
Instituição Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Submetido: 13/09/2018
Aprovado: 11/03/2019
Publicado: 04/06/2019

 10.20396/rho.v19i0.8653423
e-Location: e019020
ISSN: 1676-2584



RESUMO

O presente artigo apresenta como objetivo a análise da relação entre educação, civismo e religião durante a ditadura civil-militar no Brasil, no período de 1964 a 1985. Nestes anos o Estado assumiu características autoritárias em defesa supostamente contra o perigo comunista. Neste cenário, o sistema educacional era visto como elemento estratégico na difusão dos valores convenientes aos interesses burgueses associados ao capital estrangeiro. Desta forma, para atingirmos o objetivo proposto tomou-se como fonte os documentos produzidos pelo Ministério da Educação e a legislação educacional referente ao período em estudo. Desenvolveu-se a análise alicerçada no materialismo histórico e dialético, que compreende que as ideias não explicam a realidade. Portanto, deve-se analisar a forma concreta pela qual elas foram produzidas.

PALAVRAS-CHAVE Educação. Religião. Ditadura civil-militar. Legislação educacional. Materialismo histórico e dialético.



EDUCATION, CIVISM AND RELIGION DURING THE CIVIL MILITARY DICTATORSHIP IN BRAZIL

Abstract

The present article analyzes the relation between education, civism and religion during the civil military dictatorship in Brazil, from 1964 to 1985. In this scenario, the educational system was seen as an strategic element in the diffusion of bourgeois values associated with foreign capital. In order to reach the proposed objective, we employed as a source the documents produced by the Ministry of Education and the educational legislation regarding the period of study. The analysis was developed based on historical and dialectical materialism, which acknowledges that ideas do not explain the reality. Therefore, they must be analyzed through the concrete reality in which they were produced.

Keywords: Education. Religion. Civil military dictatorship. Educational legislation. Historical and dialectical materialism.

EDUCACIÓN, CIVISMO E RELIGIÓN DURANTE LA DICTADURA CIVIL MILITAR EN BRASIL

Resumen

El presente artículo presenta con el objetivo el análisis de la relación entre educación, civilidad y religión durante la dictadura civil y militar en Brasil en el período de 1964 y 1985. En estos años el Estado ha asumido características autoritarias en defensa supuestamente contra el peligro comunista. En este cenário, el sistema educativo se veía como elemento estratégico en la difusión de los valores convenientes a los intereses burgueses asociados al capital extranjero. Desta forma, para alcanzarnos los objetivos propuestos se tomo como fuente los documentos producidos por el ministério de la educación y la legislación educacional, sobre el período em estudio. Se desarrollo el análisis basado em el materialismo histórico y dialéctico, que comprende que lás ideas no explican la realidad. Por lo tanto se debe analizar la forma concreta por la cual fueram producidas.

Palabras clave: Educación. Religión. Dictadura civil-militar. Legislación educacional. Materialismo histórico e dialectico.



INTRODUÇÃO

O golpe de Estado de 1964, que depôs o presidente João Goulart, marcou o início de um período sombrio em nossa história. A democracia liberal já não servia aos propósitos liberais da burguesia subserviente aos interesses do imperialismo. Um amplo leque de atores políticos, como a grande imprensa, segmentos conservadores da Igreja Católica, governadores de Estado, deputados, senadores, entre outros, deram respaldo ideológico para a derrubada do presidente.

Convém reafirmar que as forças que derrubaram Goulart caracterizaram o movimento de 1964, como revolucionário e, ao mesmo tempo, “democrático”. Não por acaso, o termo democracia foi amplamente empregado para legitimar as medidas adotadas pelos governos do período em defesa da “unidade nacional” ou de nossas tradições “pacíficas” e “ordeiras”.

Nesse sentido, como instrumento de legitimação e conservação da ordem, a educação foi considerada estratégica. Não é ocioso apontar para as afinidades de interesses dos segmentos que apoiaram o golpe e a ditadura que se seguiu foi importante para a definição das diretrizes educacionais. Na verdade, não houve ruptura com o passado, pois manteve-se a dualidade educacional construída ao longo da história da educação em nosso país. Ressalte-se, por exemplo, o papel desempenhado pelas lideranças católicas “[...] na legitimação dos interesses privatistas, não apenas de seus próprios, mas de todo o setor privado, que ainda não tinha força suficiente para dispensar o patrocínio que essa instituição religiosa propiciava.” (CUNHA, 2014, p. 360).

De fato, as reformas implementadas ao longo da ditadura, tais como a Lei 5.540, que determinou a Reforma do Ensino Superior de 1968, ou a Lei 5.692 de 1971, que fixou as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, foram condizentes com os propósitos da ordem instituída. Além dessas medidas, outras iniciativas materializaram-se em leis e decretos criados com o propósito de difundir conhecimentos e valores avaliados como imperativos para a formação do homem ideal para a ordem social.

Neste aspecto, a implementação e a obrigatoriedade da disciplina de Educação Moral e Cívica, por meio do Decreto nº 869, de 12 de setembro de 1969, expressou uma das ações que objetivavam “[...] 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.” (BRASIL, 1969, p. 209). Além da disciplina, o decreto-lei em seu Art. 5º, também “[...] no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinada ao Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Moral e Civismo-CNMC.” (BRASIL, 1969, p. 209).

Essas ações devem ser compreendidas dentro do cenário de radicalização política do período. A realidade sobre a qual são forjadas as medidas educacionais traz consigo as contradições e reflexos de uma sociedade de classes. Portanto, não se trata de uma manifestação isolada ou da vontade individual de alguns, mas a expressão dos interesses políticos de uma classe. Dito de outra forma, as propostas educacionais, em qualquer



momento da história, expressam parte da totalidade social e, dessa forma, não se pode analisá-las de forma isolada.

Como questão metodológica, lembremos que Marx apontava como ponto de partida os homens reais, as relações que estabelecem entre si. As ideias, para Marx, não explicam a realidade, mas devem ser compreendidas a partir do concreto, o que evidencia a necessidade de analisar a forma pela qual elas foram produzidas. Dessa forma, a perspectiva do materialismo histórico e dialético afasta-se de qualquer explicação especulativa e metafísica da história.

[...] Ela não tem necessidade, como na concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer constantemente sobre o solo da história real; não de explicar a práxis partindo da ideia, mas de explicar as formações ideais a partir da práxis material e chegar, com isso, ao resultado de que todas as formas e [todos os] produtos da consciência não podem ser dissolvidos por obra da crítica espiritual, por sua dissolução na “autoconsciência” ou sua transformação em “fantasma”, “espectro”, “visões” etc., mas apenas pela demolição prática das relações sociais reais de onde provêm essas enganações idealistas; não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história e também da religião, da filosofia e de toda forma de teoria. (MARX; ENGELS, 2007, p. 42-43).

Como se vê, para Marx e Engels, as relações de produção em seu conjunto constituem a base sobre a qual é forjada toda a estrutura social, ou seja, o Estado, as leis que regem a sociedade, a produção cultural etc. Ao contrário da perspectiva idealista, o fenômeno não deve ser explicado pela ideia, mas conforme as práticas sociais. Ora, sendo a sociedade burguesa, a produção cultural é hegemonicamente burguesa

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

Nesse sentido, tomando por parâmetro o pensamento de Marx e Engels, que a hegemonia burguesa se constrói a partir da difusão da ideologia que fundamenta as ideias, os valores e concepções que naturalizam as relações sociais, propõe-se pensar os documentos aqui analisados, sendo eles: Plano educacional do presidente Castelo Branco, documento de agosto de 1964; Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968; O Decreto-lei nº. 869/69 do Ministério da Educação e Cultura, que versa sobre a amplitude e o desenvolvimento dos programas de educação moral e cívica em todos os níveis de ensino; O Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971. Secretaria de Estado da Educação-Comissão Nacional de Moral e Civismo; O Parecer nº 94, do Conselho Federal de Educação, de 4 de fevereiro de 1971 da Comissão Nacional de Moral e Civismo e, por fim, o documento do Ministério da Educação e Cultura-Comissão Nacional de Moral e Civismo, intitulado Contribuição para o desenvolvimento de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política do Brasil nos currículos de 1º e 2º graus, de 1984.



Deste modo, à luz da concepção materialista da história, entende-se a produção destes documentos como parte dos fenômenos históricos totais e concretos, assim como indica a abordagem proposta por Marx (2016, p. 28), ao afirmar que a investigação tem de “apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever adequadamente, o movimento real”. Ressalta-se que se tratam de documentos oficiais e públicos e todos os arquivos encontram-se disponíveis para consulta pela internet na coleção Leis do Brasil, suas respectivas referências encontram-se ao final do artigo.

Isto posto, para a compreensão das relações entre educação, civismo e religião o presente artigo, procura contemplar dois aspectos importantes: o cenário do golpe de 1964, marcado pelo aprofundamento da crise política e econômica no Brasil; a educação como estratégia para legitimação da ordem burguesa e a introdução da disciplina de EMC e os pressupostos que a fundamentaram.

O GOLPE E O PROJETO DE MODERNIZAÇÃO BURGUESA

A derrubada do presidente João Goulart em 1º de abril de 1964 expressou a vitória das forças comprometidas com a hegemonia burguesa associada ao imperialismo. Nesse sentido, o golpe não foi obra de alguns indivíduos isolados e, nem tão pouco, foi edificado em alguns meses por obra de oficiais descontentes com os acontecimentos políticos do período. Trata-se de um golpe de uma classe que buscou impedir os avanços das lutas populares e a implementação de medidas reformistas do presidente deposto.

Uma análise mais aprofundada requer a compreensão do “colapso do populismo no Brasil”, como apontam os estudos de Ianni (1988). Diante da impossibilidade imposta pelos limites de um artigo, optamos por uma empreitada mais modesta, retomando a crise da renúncia de Jânio Quadros em agosto de 1961.

Muito esforço se empreendeu a respeito do seu gesto, compreendido por muitos como uma manobra que objetivava voltar ao palácio presidencial por meio de uma aclamação popular e, por consequência, com amplos poderes. O então vice-presidente, João Goulart, ex-ministro do Trabalho de Getúlio Vargas, encontrava-se em visita oficial à República Popular da China. Esses fatos foram suficientes para que os ministros militares Odílio Denis, da Guerra, Silvio Heck, da Marinha, e Gabriel Grün Moss, da Aeronáutica, se colocarem acima da lei com o propósito de vetarem a posse do vice-presidente. O pretexto dos golpistas era “ameaça comunista”. Por ocasião da crise, a Folha de São Paulo assim se manifestava em editorial:

A hora em que escrevemos este editorial, pairam sobre a nação as mais sombrias apreensões. Não se sabe, ainda, se as Forças Armadas estão unidas, em todo o país, no veto oposto pelos ministros militares à posse do sr. João Goulart na presidência da República. Também se ignora até que ponto o Congresso Nacional cumprirá o dever, ao mesmo tempo jurídico e moral, de recusar-se a mutilar a Constituição para afastar do governo o vice-presidente. Pode ser, mesmo, que, ao circular este jornal, o



país já esteja correndo sangue, pois os acontecimentos são agora imprevisíveis. (BANCO..., 1961, p. 1).

A mobilização popular assegurou a posse de Goulart por meio da Campanha da Legalidade, liderada pelo então governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola. Diferentes atores sociais, tais como sindicatos, federação de trabalhadores e a União Nacional dos Estudantes (UNE), unificaram esforços para que a Constituição fosse cumprida. Porém, a despeito de todos os esforços, foi consagrado o golpe do Parlamentarismo, que em última instância, restringia os poderes presidenciais.

O veto dos ministros militares e a defesa da legalidade defendida pelo comandante do III Exército, sediado no Rio Grande do Sul, General José Machado Lopes proporcionou um cenário que poderia desencadear um conflito armado. A alternativa conciliatória, alinhada pela Câmara dos Deputados em consonância com os ministros militares, instituiu o Parlamentarismo pela Emenda Constitucional nº 4, que restringia as atribuições do presidente da república. As forças que unificaram esforços para a derrubada de Goulart em 1964 não estavam suficientemente naquele momento.

Na verdade, a crise da renúncia e o governo Goulart (1961-1964) que se seguiu, incluindo o retorno dos poderes presidenciais após o plebiscito de 1963, expressavam as contradições do capitalismo brasileiro e as alternativas que se colocavam dentro da ordem burguesa. O crescimento acelerado do período anterior, elevando o endividamento externo e a dependência do capital estrangeiro, impulsionava a crise econômica marcada pelo crescimento inflacionário. Diante desse cenário, a opção desenvolvimentista de Goulart mostrava impraticável para um país marcado pela dependência estrutural das nações capitalistas hegemônicas. Mesmo após a recuperação de seus poderes constitucionais em 1963, a tentativa de acelerar as reformas demonstrou-se infrutífera e seu governo sabotado por diferentes forças identificadas com a hegemonia burguesa.

Diante da crise, as classes dominantes já não conseguiam êxito em impedir o fortalecimento das lutas populares. O Congresso tornou-se uma arena marcada pelos conflitos entre a Frente Parlamentar Nacionalista, sob a liderança do PTB, empunhando as bandeiras da Reforma de Base, e a conservadora Ação Democrática Parlamentar, composta por parlamentares da UDN-PSD. Neste cenário, a burguesia distanciava-se a passos largos do Governo Goulart, tido como benevolente para com as forças identificadas com os trabalhadores.

As chamadas “Reformas de Base”, tais como a proposição da reforma agrária, o congelamento dos aluguéis e a Lei de Remessa de Lucros criaram um clima de hostilidade no meio empresarial. O governo Goulart era acusado de benevolente com o comunismo e de hostil à iniciativa privada. A oposição da imprensa refletia o pensamento dos grupos empresariais, tornando-se ainda maior quando foi aprovada em setembro de 1962 a Lei de Remessa de Lucros pelo Congresso brasileiro, que o presidente sancionaria tão-somente em



janeiro de 1964. Entre as medidas adotadas em relação ao capital estrangeiro, a lei limitava a remessa de lucros das multinacionais a 10% do capital registrado.

A oposição ao projeto reformista de Goulart reforçou as ações do empresariado em torno de um projeto comum: a defesa da ordem burguesa. Destaca-se, entre eles, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), formado por empresários brasileiros, constituindo-se em um núcleo de atividades desenvolvidas na sociedade civil, incluindo o Congresso Nacional, com os propósitos de difusão dos valores próprios da burguesia.

Além do IPES, o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), teve participação destacada. Fundado em 1959, por Ivan Hasslocher, o instituto serviu para aglutinar empresários brasileiros e estrangeiros a organizarem-se com o propósito de influenciar os rumos da economia no Brasil, além do combate à penetração comunista no país. Com a crise de 1961 e as eleições de 1962, a atuação do IBAD foi reforçada com o auxílio econômico às candidaturas identificadas com a oposição ao Governo Goulart.

Com o acirramento das tensões políticas entre 1963 e 1964, os agentes do capital reforçaram a propaganda anticomunista. Nesse aspecto, coube à grande imprensa a difusão da imagem de uma “ameaça comunista” contra as “tradições democráticas” brasileiras. Tornou-se comum o discurso que o Brasil seria uma “nova” Cuba. “A classe média revelou-se a massa mais dócil às soluções autoritárias. Desde os momentos áureos da política de massas, ela já vinha sendo preparada para aderir ao autoritarismo.” (IANNI, 1988, p. 115). Assim, além do desejo de manter a “ordem social”, segmentos significativos da classe média promoveram manifestações de apoio ao golpe de Estado que derrubou Goulart.

[...] a resistência da classe média às mudanças, com um medo quase histérico a tudo que cheirasse a “proletário”. A classe média, condicionada pelos preconceitos das elites, sentia-se superior ao operariado que, repentinamente despontava no cenário político. A saída foi apoiar soluções autoritárias contra a emergência dos trabalhadores – um povo que há menos de oitenta anos era escravo, agora reivindicava direito que a classe média supunha que lhe seriam roubados. (CHIAVENATO, 1997, p. 44).

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

Desse modo, o golpe de 1964 materializou o rompimento do chamado pacto populista, em que a luta de classes atingiu níveis que deixaram as classes dominantes em pânico. Tratou-



se de uma solução em que os idílicos ideais democráticos burgueses foram jogados para debaixo do tapete da história.

O que se procurava impedir era a transição de uma democracia restrita para uma democracia de participação ampliada ... que ameaçava o início da consolidação de um regime democrático-burguês, no qual vários setores das classes trabalhadoras (mesmo de massas populares mais ou menos marginalizadas, no campo e na cidade) contavam com crescente espaço político. (FERNANDES, 1980, p. 113).

Se o planejamento da derrubada de Goulart coube à burguesia e seus agentes, competiu às Forças Armadas o papel de intervenção executiva. Nesse aspecto, a ditadura foi a expressão dos interesses do capital que materializou-se na modificação arbitrária nas relações de contrato entre empregador e empregado. Os propósitos da ditadura podem ser resumidos em adequar o Estado ao serviço dos interesses do imperialismo. Não se tratava de nenhum movimento revolucionário como as forças conservadoras cunharam, mas de preservação de outra ditadura, a do capital.

Assim, de imediato, rejeita-se a versão dos vitoriosos de 1964 que, na busca de legitimação e justificação do movimento, denominaram-no de Revolução. Por sua rara lucidez, as palavras do general-presidente Ernesto Geisel deveriam ser levadas mais a sério, até mesmo por historiadores e cientistas políticos não conservadores. Num depoimento em 1981, afirmou Geisel que "o que houve em 1964 não foi uma revolução. As revoluções se fazem por uma ideia, em favor de uma doutrina".

Para o vitorioso de 1964, o movimento se fez *contra* Goulart, *contra* a corrupção, *contra* a subversão. Estritamente falando, afirmou o general, o movimento liderado pelas Forças Armadas não era *a favor* da construção de algo novo no país.

Embora lúcidas – na medida em que rejeitavam a noção de Revolução –, as formulações do ex-ditador podem ser objeto de uma releitura. Assim, com legitimidade teórica, podemos ressignificar todos os *contras* presentes no depoimento do militar. Mais apropriado seria então afirmar que 1964 significou um golpe *contra* a incipiente democracia política brasileira; um movimento *contra* as reformas sociais e políticas; uma ação repressiva *contra* a politização das organizações dos trabalhadores (no campo e nas cidades); um estancamento do amplo e rico debate ideológico e cultural que estava em curso no país. (TOLEDO, 2004, p. 14-15).

Como se vê, o golpe foi o instrumento utilizado para restaurar o absoluto controle da classe dominante que se via ameaçada pela crescente participação das classes trabalhadoras. Assim, a democracia serve para a burguesia até o momento que seus interesses de classe são ameaçados. Por isso, não é despropositado afirmar que a democracia burguesa é a materialização da ditadura de classe. Nesse sentido, as lutas dos trabalhadores no período que antecede ao golpe representam, para a burguesia, uma ameaça real.

No início dos anos 1960, os trabalhadores mobilizaram-se, fortaleceram seus sindicatos, movimentos ganharam espaço nas ruas. A partir das lutas salariais, verifica-se a politização dos trabalhadores. O período é marcado por crises políticas sucessivas, aprofundando ainda mais os debates sobre a necessidade das reformas de base. (IANNI, 1988).



É nesse contexto que se pode compreender o combate contra qualquer manifestação que colocasse em risco potencial ou imaginário à ordem estabelecida em 1º de abril de 1964. A repressão que se seguiu teve início antes mesmo da consolidação do regime militar. Em Brasília, no fatídico 1º de Abril de 1964, Auro de Moura Andrade, presidente do Senado, decretou a vacância da presidência da República, apesar de ter recebido um ofício de Darcy Ribeiro, chefe da Casa Civil do governo, que Goulart se encontrava em território brasileiro, mais especificamente no Rio Grande do Sul. Nesse sentido, sequer foram respeitadas as leis da chamada democracia burguesa. Em nome da “ordem”, rompeu-se com as regras do “jogo” para a manutenção dos interesses da burguesia.

A ruptura deu-se no nível político e não no âmbito socioeconômico. Ao contrário, a ruptura política foi necessária para preservar a ordem socioeconômica, pois se temia que a persistência dos grupos que então controlavam o poder político formal viesse a provocar uma ruptura no plano socioeconômico. (SAVIANI, 2008, p. 364).

As contribuições de Saviani demonstram que o golpe reforça a ditadura do capital e do mercado. A burguesia brasileira, subserviente aos interesses do imperialismo, com um DNA profundamente escravocrata, planejou e consumou o golpe de Estado. Isto posto, a tomada do poder pelos militares em defesa da ordem do capital não pode ser entendida como um fenômeno separado das estruturas de classe da sociedade e, por conseguinte, de suas contradições inerentes. De forma análoga, as relações entre educação, civismo e religião são partes constituintes de uma totalidade social caracterizada pela hegemonia burguesa que buscava reafirmar-se por meio da educação.

A DISCIPLINA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: UMA MISTIFICAÇÃO RELIGIOSA BURGUESA

As proposições no âmbito da educação são partes constituintes de uma totalidade social e não podem ser compreendidas como manifestações acima dos conflitos de classes. O Estado militarizado a serviço da burguesia, agindo em defesa de um projeto econômico identificado com o imperialismo, enxergava na educação um espaço estratégico para difusão do ideário comprometido com segurança nacional e do capital. Assim sendo, não pode nos bastar apenas em acreditar que as medidas no campo educacional foram de ordem técnica ou sem vínculos com as lutas de classes. É preciso ter clareza que os governos militares em sincronia com os interesses burgueses, buscavam a ampliação da participação do capital estrangeiro no Brasil. Nesse sentido, caberia à educação um papel importante na preservação da “ordem pública” e na manutenção da “hierarquia” social.

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.

Como lembra Cunha (2014), com a derrubada do Estado Novo, em 1945, e a promulgação da nova Constituição em 1946, foi abolida a disciplina de Educação Moral e Cívica, mas o ranço autoritário não foi extirpado. De fato, a proposta de reintrodução da EMC já vinha sendo debatida antes de 1964.

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

É evidente que o terreno para as ações arbitrárias no âmbito da educação já estava devidamente preparado. Convém lembrar também a declaração do General Presidente Castelo Branco, expressão dos interesses burgueses à frente do Estado. Em consonância com os interesses burgueses, o propósito era o combate a qualquer manifestação docente que viesse a questionar suas ações. Além disso, a “democracia” de 1964 não tolerava ideias contrárias aos seus mandatários.

Se ao professor não cabe fazer proselitismo com objetivo de impor ideias ou ideologias, aos estudantes compete não ficar a serviço de qualquer grupo, servindo por vezes de juguete nas mãos dos que desejam a subversão. É preciso não marcar a vida do estudante de hoje, possivelmente o dirigente de amanhã, com a sua vinculação à subversão, à corrupção ou à vadiagem onerosa dos falsos movimentos estudantis. Para se iniciar nas refregas da democracia, basta que se arregimente nas suas agremiações. (BRASIL, 1964, p. 16-21).

Em sincronia com as ideias de preservação da ordem burguesa, o ministro da guerra, general Costa e Silva, do governo Castelo Branco (1964-1967), tentou a inclusão da Educação Moral e Cívica nos currículos escolares. A iniciativa do general, que não era isolada, expressava os valores em torno da formação dos estudantes.

Em março de 1966, apesar da resistência, um decreto de Castelo Branco determinou que o Ministério da Educação estimulasse, em todo o país, a educação cívica. Esse decreto resultou de uma exposição de motivos do ministro da guerra apresentados ao marechal-presidente onde podemos ver argumentos muito parecidos com os do positivista Teixeira Mendes em seu livreto *A incorporação do proletariado na sociedade moderna*, escrito em 1889. Dizia o general ministro Costa e Silva: “A família moderna facilita, de certo modo, a implantação e a evolução da Guerra Revolucionária, de vez que, perturbada pela evolução econômica e social e por solicitações de toda ordem, ela não mais assegura, de modo completo, a sua função educadora. Frequentemente dissociada, particularmente em razão do trabalho da mulher fora do lar e da conjuntura econômica que aflige, seus membros se vêem obrigados a operar fora do quadro familiar típico, cada qual atraído por um polo exterior. O papel da nova disciplina seria preencher o “vácuo ideológico” deixado na mente dos jovens, para que não fosse preenchido pelas “insinuações materialistas esquerdistas”. (CUNHA, 2014, p. 73-75).



Como se vê, para o ministro, a crise moral era decorrente o trabalho feminino que compromete a função educativa da família. Trata-se de uma concepção que se fez presente no ideário positivista que visava a regeneração social. A propósito, a ideia de regeneração do homem se fez presente também no cristianismo. O “nascer de novo”, convite que Jesus teria feito aos seus discípulos, dependeria da graça de Deus, mas fundamentalmente do esforço individual. “Essa ideia foi incorporada pelo positivismo de Augusto Comte, que pretendeu substituí-lo pela Religião da Humanidade, de cuja Igreja ele foi o supremo sacerdote.” (CUNHA, 2014, p. 368).

No entanto, as forças da ditadura ainda não haviam se mostrado por inteiro. Apesar dos apelos do general Costa e Silva, quase nada foi realizado em nome da “regeneração”. Nesse sentido, é importante ressaltar a resistência presente no Conselho Federal de Educação nas figuras de Anísio Teixeira e Dumerval Trigueiro.

No entanto, se até 1968 ainda havia alguma esperança democrática, em dezembro o Congresso foi fechado e editou-se o Ato Institucional nº5. A ditadura tratou de demonstrar explicitamente todas as armas contra aqueles que ousavam questionar as diretrizes do Estado. Novas cassações ocorreram e o presidente passou a ter amplos poderes.

Art. 2º - O Presidente da República poderá decretar o recesso do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras de Vereadores, por Ato Complementar, em estado de sitio ou fora dele, só voltando os mesmos a funcionar quando convocados pelo Presidente da República.

§ 1º - Decretado o recesso parlamentar, o Poder Executivo correspondente fica autorizado a legislar em todas as matérias e exercer as atribuições previstas nas Constituições ou na Lei Orgânica dos Municípios.

§ 2º - Durante o período de recesso, os Senadores, os Deputados federais, estaduais e os Vereadores só perceberão a parte fixa de seus subsídios.

§ 3º - Em caso de recesso da Câmara Municipal, a fiscalização financeira e orçamentária dos Municípios que não possuam Tribunal de Contas, será exercida pelo do respectivo Estado, estendendo sua ação às funções de auditoria, julgamento das contas dos administradores e demais responsáveis por bens e valores públicos.

Art. 3º - O Presidente da República, no interesse nacional, poderá decretar a intervenção nos Estados e Municípios, sem as limitações previstas na Constituição.

Parágrafo único - Os interventores nos Estados e Municípios serão nomeados pelo Presidente da República e exercerão todas as funções e atribuições que caibam, respectivamente, aos Governadores ou Prefeitos, e gozarão das prerrogativas, vencimentos e vantagens fixados em lei.

Art. 4º - No interesse de preservar a Revolução, o Presidente da República, ouvido o Conselho de Segurança Nacional, e sem as limitações previstas na Constituição, poderá suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais.

Parágrafo único - Aos membros dos Legislativos federal, estaduais e municipais, que tiverem seus mandatos cassados, não serão dados substitutos, determinando-se o quórum parlamentar em função dos lugares efetivamente preenchidos. (BRASIL, 1968, p. 10).

Com plenos poderes e despido das veleidades democráticas, o governo militar passou a ter condições mais apropriadas para atender os interesses do capital nacional, subordinado ao imperialismo. Foi nesse cenário que a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC)



encontrou o terreno propício para ser implementada nas instituições de ensino do Brasil por meio do Decreto nº 869, de 12 de setembro de 1969. Como desdobramento, foi criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) no mesmo ano.

[...] ao lado de medidas repressivas, foi instituído, em todos os graus escolares, um ensino propagandístico da “ideologia da Segurança Nacional” e dos feitos da “Revolução” de 1964, com vistas à obtenção de alguma forma de consenso e de legitimação, isso ocorreu com a institucionalização da “Educação Moral e Cívica” e seu prolongamento de “Estudos de problemas Brasileiros”, que, segundo estabelece o decreto-lei 869/69, assinado pela Junta Militar, tornaram-se disciplinas obrigatórias. (GERMANO, 1994, p. 134).

Regulamentada por meio do Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, a Educação Moral e Cívica objetiva à “[...] formação do caráter do brasileiro e seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade.” (BRASIL, 1971, p. 30).

Como se vê, trata-se de princípios abstratos do liberalismo burguês. Mas afinal, de que “cidadania democrática” se falava? Seriam as punições arbitrárias já no primeiro ano do Governo Castelo Branco um exemplo de democracia?

Para que se tenha uma ideia mais próxima da atuação do primeiro governo militar pós-64, faz-se necessário a seguinte lembrança quantitativa: “Durante o governo Castelo Branco (1.065 dias) foram praticados 3.747 atos punitivos (média de 3 por dia). Foram 116 cassações de mandatos políticos, 547 suspensões de direitos políticos por dez anos, 526 aposentadorias, 1547 demissões (a maioria de funcionários públicos e de autarquias), 569 reformas de militares, 4 cancelamentos de uso de insígnias militares, 165 transferências de militares para a reserva, 60 cassações de medalhas, 4 cassações de aposentadorias, 2 cassações de autorizações, 1 descredenciação, 36 destituições, 5 disponibilidades, 75 exclusões da Ordem do Mérito Militar, 40 expulsões, 22 exonerações, 1 cassação do posto de patente. Além do grande número de atos punitivos, o governo Castelo Branco bateu o recorde na aprovação de leis oriundas do Executivo: 733 projetos. (NOSSO SÉCULO, *apud* SANFELICE, 2008, p. 130).

De modo geral justificava-se as punições rotulando os punidos como subversivos ou contrários à ordem social, que fundava-se em uma “democracia representativa” e no “espírito religioso”. No cenário marcado pela histeria contra os militantes de oposição ao regime, o discurso oficial reforçava a imagem negativa dos opositores e, ao mesmo tempo, insuflava o ideal de Pátria e unidade nacional.

Os próceres da ditadura afirmavam constantemente que a ameaça à segurança nacional residia dentro do país. Tratava-se dos chamados “inimigos internos”, que, desenvolvendo atividades “subversivas”, buscariam a implantação do comunismo no Brasil. Nesse aspecto, para legitimar-se, a ditadura necessitava difundir a ideia de que era imperioso para a segurança do país a proteção das instituições contra as investidas da subversão, do comunismo e todas as ideologias contrárias às “tradições” brasileiras.



Diante do exposto, a ditadura buscava legitimação para os seus propósitos entre os valores militares e àqueles vinculados à família, à nação, à religião, à disciplina etc. Nesses termos, pode-se afirmar que a educação possuía um papel importante na formação dos indivíduos dentro dos parâmetros exigidos pelo regime.

Não por acaso, no Decreto Lei de nº 869, de 12 de setembro de 1969, encontramos:

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

- a) a **defesa do princípio democrático**, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do **amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus**;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do **sentimento de solidariedade humana**;
- d) 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) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (BRASIL, 1969, p. 7769, grifo nosso).

Implícito nas ideias presentes no decreto era que a escola se constituísse em um espaço para o desenvolvimento das ideias “democráticas”, irradiando o “amor à liberdade com responsabilidade”, fortalecendo o “sentimento de solidariedade humana”. Não por acaso, constam em documentos produzidos pela Comissão Nacional de Moral e Civismo a proposição de realização de eventos cívicos, tais como desfiles e comemorações de grandes “vultos” da história nacional. O objetivo era a construção da “consciência cívica” que naturalizasse as relações capitalistas como adequadas aos valores e princípios da moral cristã.

Observe-se, por exemplo, 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 prementas 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, grifo nosso).

Membro do Conselho Federal de Educação, Dom Luciano expressa no parecer as concepções hegemônicas presentes no regime, além das aproximações entre o Estado burguês



militarizado com os setores reacionários da Igreja Católica que procurava se afirmar no combate ao comunismo e, ao mesmo tempo, assegurar a ordem na nação. Nesse sentido, é o caso de perguntar qual o critério para construção de uma “sociedade humana, alicerçada, moralmente, na Justiça e no Amor”? Seria a tortura daqueles capazes de discernirem e de optarem por um caminho diferente? Seria o critério utilizado pelo Estado que executou homens e mulheres que ousaram se opor ao terrorismo de Estado? Ao que parece, Dom Luciano ignorava ou “esquecia” de forma conveniente esses fatos.

A despeito do arcebispo-conselheiro apregoar no Parecer nº 94/71 que “[...] a Educação Moral e Cívica, no Brasil, deverá ser aconfessional, ou seja, não vinculada a nenhuma religião e a nenhuma Igreja [...]” (BRASIL, 1971, p. 101), verifica-se que a doutrina católica “[...] não era sequer disfarçada nos textos e diretrizes da Comissão Nacional de Moral e Civismo, nem nos livros didáticos que ela aprovava para uso nas escolas.” (CUNHA; GÓES, 1996, p. 76).

Ainda no mesmo parecer, o arcebispo afirmou:

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

Observe-se os apontamentos sobre o professor de Educação Moral e Cívica: o “sucesso ou insucesso do ensino” depende de sua formação. E o que sugere o Arcebispo defensor de uma “sociedade donde sejam banidas a violência e a injustiça”? Formar professores “dentro de um contexto mais amplo de Estudos Sociais, ficando abandonada a ideia empobrecedora de uma licenciatura em faixa própria”. Em outras palavras, tratava-se da defesa da Licenciatura curta e empobrecida em Estudos Sociais. Ressalte-se que as licenciaturas curtas surgiram no país a partir da Lei n. 5.692/71, em 1971, num contexto em que passou-se a exigir uma formação rápida e generalista para atender a uma nova demanda de professores. Assim, diante da possibilidade de um professor que seja um detentor do conhecimento, fazia-se necessário retirar a condição de contestação. Como se vê, a precarização no processo de formação docente não é algo novo.

No Parecer nº 554/72, elaborado pelo relator Paulo Nathanael Pereira de Souza, verifica-se proposição semelhante:

É mister ter sempre o princípio de economicidade que preside muitas das disposições das Leis nº. 5.540/68 e nº. 5.692/71, e que inspirou a norma pela qual fica vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes. (...) Depois, o professor de Educação Moral e Cívica, mais do que todos, dada a condição especial que cerca a matéria, há de ser muitíssimo bem preparado (...) principalmente no que concerne



aos conteúdos específicos de que se deve apropriar, a fim de bem conduzir a sua difícil tarefa. (BRASIL, 1972, s/p).

Nesses termos, a formação do professor de Educação Moral e Cívica se insere na lógica da economia de recursos que “[...] preside muitas das disposições das Leis nº 5.540 e nº 5.692/71.” (BRASIL, 1972, s/p.). Assim, buscava-se a formação formar professores adaptados à lógica do capital e, ao mesmo tempo, dispostos a difundir valores tão caros aos propósitos da segurança nacional.

Essas evidências demonstram os motivos pelos quais a ditadura reduziu o espaço de disciplinas como História e Geografia para que E.M.C. e OSPB (Organização Social e Política do Brasil) fossem incluídas nos currículos escolares. Desse modo, objetiva-se suprimir os “inimigos internos”, ou seja, as disciplinas com potencial de crítica ao regime estabelecido.

Segundo as contribuições de Abud (1999, p. 151):

Ao não reconhecer História e Geografia como campos epistemológicos independentes e colocá-los, na organização curricular, no mesmo nível e grau de Educação Moral e Cívica e Organização Social do Trabalho, os órgãos públicos ligados à educação admitiam um sentido pragmático para as disciplinas, o de ajustar o indivíduo a sociedade e formar o cidadão pouco consciente (...) sua finalidade maior era preparar o indivíduo para o trabalho.

O atrofiamento dos conteúdos de História e Geografia era um instrumento estratégico para redução ou eliminação das resistências ao projeto burguês. A propósito, nada mais esclarecedor do que as palavras de Ramos e Michalany: “O bom livro e o bom mestre serão os melhores guias para a formação dos alunos.” (RAMOS; MICHALANY, 1971, p. 64). E o que seria o bom professor? O trabalhador que se enquadra nas disposições do regime.

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

Art. 32. Nos estabelecimentos de qualquer nível de ensino, públicos e particulares, será estimulada a criação de Centro Cívico, o qual funcionará sob a assistência de um orientador, elemento docente designado pelo Diretor do estabelecimento, e com a diretoria eleita pelos alunos, destinado à centralização, no âmbito escolar, e à erradicação, na comunidade local, das atividades de Educação Moral e Cívica, e à cooperação na formação ou aperfeiçoamento do caráter do educando.

§ 1º **As chapas concorrentes às funções da diretoria deverão ser submetidas à aprovação prévia do diretor do estabelecimento.**

§ 2º Os Centros Cívicos deverão:

- a) considerar o civismo, nos três aspectos fundamentais: **caráter**, com base na moral, **tendo fonte Deus nos termos do Preâmbulo** da Constituição do Brasil; **amor à Pátria e às suas tradições**, com capacidade de renúncia; ação intensa e permanente em benefício do Brasil;
- b) projetar-se sobre as atividades de classe e extraclasse enumeradas no Art. 31 e seu parágrafo único;
- c) elaborar o Código de Honra do Aluno, nos níveis primário e médio, e o Código de Honra do Universitário, no nível superior.
- d) Empregar **modernos processos didáticos de comunicação e explorar o desejo natural do educando de realizar novas experiências.** (BRASIL, 1971, p. 362, grifo nosso).



Fica evidenciada a postura nacionalista e patriótica, mistificada sob os princípios religiosos e “democráticos”, como se houvesse liberdade em nosso país. Note-se, por exemplo, que a simples concorrência de chapas ao “Centro Cívico” necessitavam de “aprovação prévia” da direção do estabelecimento escolar. Não é demais repetir que a defesa da “democracia” ao longo da ditadura se fez por meio da censura, do terror de Estado e dos privilégios concedidos ao grande capital.

Segundo o Guia de Civismo, de autoria de Diniz Almeida do Valle (1969), o “[...] preparo do brasileiro para o exercício da cidadania [...]”, requer a difusão dos princípios da moral cristã em oposição ao ateísmo, que não é apenas “[...] um elemento acessório do marxismo, mas fundamental.” (VALLE, 1969, p. 05-24). Portanto, a EMC era também um dos instrumentos de combate ao comunismo. Nesse sentido, entre os conceitos elencados, observa-se sete referências diretas ou indiretas à moral alicerçada nos valores religiosos.

1. **Democracia Representativa, com Deus**, é a forma ideal de vida das nações.
2. **Liberdade com religião e não totalitarismo materialista.**
3. **Trabalho, Religião e Civismo** realizam o desenvolvimento integral e a felicidade de uma Nação.
4. O Brasil é uma Democracia Representativa, **alicerçada em tradições cristãs.**
5. Nosso país está no limiar da Era Tecnológica.
6. A soberania de uma nação exige a Segurança Nacional.
7. As Forças Armadas Brasileiras são fator de segurança, civismo e desenvolvimento.
8. Cultuar os vultos nacionais é praticar civismo. Revela caráter e patriotismo e leva à ação, pelo exemplo.
9. **Educação e cultura, com Deus, têm formado a base dos povos felizes.**
10. O Estado existe para o Homem, que deve cumprir os seus deveres para com a Pátria.
11. O Serviço Militar obrigatório é básico para a Segurança Nacional.
12. As Instituições Pátrias — Família, Escola, Justiça, etc. —, protegidas pelo Estado, garantirão o futuro da Nação.
13. A juventude é a esperança da Pátria.
14. A Constituição do Brasil afirma a liberdade.
15. Todo brasileiro tem direito à igualdade de oportunidade na educação e à livre escolha de trabalho digno.
16. A livre iniciativa constrói o desenvolvimento do País.
17. **O desenvolvimento integral do homem brasileiro — espiritual, moral e material — é Objetivo Nacional.**
18. Votar é ato de civismo.
19. A prestação do Serviço Militar dignifica o cidadão. É expressão de civismo.
20. **A Evolução do Brasil fundamenta-se nas tradições cristãs.**
21. A juventude brasileira estuda, trabalha e constrói a grandeza da Pátria.
22. É necessário compreender os jovens e encaminhá-los para as sendas do civismo, na sua tríplice expressão de caráter, patriotismo e ação. (VALLE, 1969, p. XVI-XVII).

Como se vê, fica evidente que a moral e o civismo propugnados pelos agentes do Estado eram indissociáveis da religião. Tratava-se de sacralizar as ações do regime em defesa da ordem. Afinal, a evolução do Brasil era apresentada como fundamentada nas “tradições cristãs” e, abandoná-las, implicaria em abdicar do desenvolvimento nacional. Desse modo,



estimular a crença em Deus constituiu-se em um elemento chave para a valorização da nossa “democracia representativa”. No entanto, por ser uma mistificação ideológica, o texto omite a inexistência da liberdade para aqueles que pensavam diferente e, que, a “igualdade de oportunidades” não passava de uma especulação que escondia a brutal desigualdade de uma sociedade fundada na exploração do capital sobre o trabalho.

Nesses termos, E.M.C. era mais uma expressão do projeto conservador de sociedade. O propósito era a formação de trabalhadores dóceis aos desígnios do capital. Por isso, a educação escolar era entendida como fundamento do desenvolvimento econômico, tal qual era defendido pelos autores que compartilhavam a tese da Teoria do Capital Humano.

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

Ao apresentar a ideia de formação de crianças e adolescentes “ajustados”, o documento expressa uma visão de mundo supostamente “neutra” e “acima” de todos os interesses da sociedade, buscando dar à política do Estado um caráter de preocupação com “todos”. Não por acaso, as datas cívicas foram utilizadas nas escolas durante o período da ditadura como o propósito de difusão de um suposto ideal comum a ser seguido por todos os brasileiros. Solenidades cívicas eram promovidas na escola e comunidade por meio da participação de professores, alunos e pais, reforçando o compromisso com a “Segurança Nacional”. Slogans eram repetidos pela propaganda oficial e repetidos em livros ou nas aulas de EMC: “Ame-o ou deixe-o”, “Esse é um país que vai prá frente”, entre outros alardeados pelo Estado. Dessa forma, buscava-se formar e mobilizar indivíduos em torno dos ideais “revolucionários” de 1964 em nome de uma sociedade “cristã” e “ordeira”.

Isto posto, o estado militarizado e burguês de 1964, censor por excelência, reforçou a tendência autoritária presente na história da educação no Brasil. No cenário da Guerra Fria, os arautos do regime enxergavam o “perigo vermelho” como uma ameaça aos valores da cristandade e da família. Assim, as reformas e os decretos em torno da educação buscaram a promoção da legitimidade do golpe, do arbítrio e da violência em nome dos bons costumes, das tradições “pacíficas” e “ordeiras” do “povo” brasileiro.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito mais que a derrubada de um presidente da República, o golpe de 1964 expressou o reforço de um projeto burguês contra os interesses da classe trabalhadora. As crescentes mobilizações dos trabalhadores precisavam ser reprimidas em favor do capital. A democracia burguesa já não mais interessava. Não faltaram liberais e “democratas” que engrossaram as fileiras do golpismo nas suas origens. Da mesma forma, não faltou apoio às cassações de mandatos e perseguição aos que se levantaram contra o arbítrio.

A suposta democracia defendida pelos defensores do golpe apresentava como pré-requisito o saneamento moral e a defesa da ordem. Assim, justificava-se a violência contra homens e mulheres que lutaram contra o autoritarismo do regime de 1964.

Tratava-se de torturar, matar ou, com melhor sorte, expurgar pelo exílio todos aqueles que, direta ou indiretamente, eram defensores de mudanças estruturais nas injustas e desiguais sociedades latino-americanas. Concomitantemente, procedeu-se às reformas educacionais sob o ideário da ideologia do capital humano. No Brasil, a ditadura civil militar efetivou reformas da pré-escola à pós-graduação, tendo o ideário do capital humano como concepção. (FRIGOTTO, 2017, p. 29).

Nesses termos, coube à educação o papel de formação dos futuros trabalhadores, que se sentissem integrados ao grande corpo social da nação e, ao mesmo tempo, adequados às necessidades do mercado. Para realização da tarefa, o Estado contou com segmentos da sociedade civil, tal como a Igreja Católica e elementos do empresariado.

Não por coincidência, a imposição da EMC nas escolas foi pontuada por preceitos religiosos. As ideias de pátria, família, religião cristã estiveram presentes nos currículos escolares como elementos importantes no combate às ideologias “exóticas”. A reprodução das ideias que invocavam as “tradições” brasileiras expressava a difusão de valores e normas de comportamento compatíveis com a idealização do passado nacional. No ideário conservador, a família cristã brasileira seria o alicerce fundamental de nossa história e requisito importante para a formação do trabalhador cômico de seus deveres para o fortalecimento da “unidade nacional”.

Para além da violência, da censura, das prisões arbitrárias e torturas contra inúmeros cidadãos que ousaram resistir ao terrorismo de Estado, a ditadura burguesa de 1964 deixou um grande prejuízo no campo da educação. Nesse aspecto, a Educação Moral e Cívica foi apenas mais um dos elementos nefastos que reproduziram a putrefata cultura burguesa.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. Conhecimento histórico e ensino de história: a produção do conhecimento histórico escolar. In: ABUD, K. M.; SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. (org.). **III encontro: perspectivas do ensino de história**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p. 149-156.



BANCO de dados folha. **Congresso examina o veto das Forças Armadas ao Sr. Goulart.** Acervo on-line. Folha de São Paulo, terça-feira, 29 de agosto de 1961. 1 p. Disponível em: http://almanaque.folha.uol.com.br/brasil_29ago1961.htm. Acesso em: 05 ago. 2018.

BRASIL, Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. Legislação Informatizada. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/atoin/1960-1969/atoinstitucional-5-13-dezembro-1968-363600-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 554/72 de 08 de junho de 1972 da Comissão Especial de Educação Moral e Cívica. In: Do ensino de 2º grau: leis e pareceres. MEC, Departamento de Ensino Médio, Brasília, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CNMC. Amplitude e desenvolvimento dos programas de educação moral e cívica em todos os níveis de ensino: (Artigo 4º do Decreto-lei nº. 869/69 e § 2º do art. 35 da Lei 4024/61). Brasília, 1970. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/AIT/ait-05-68.htm. Acesso em: 05 ago. 2018.

BRASIL. 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, 1984a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002412.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura-MEC/CFE. Plano educacional do presidente Castelo Branco. Documento, agosto de 1964.

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, 1984b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002412.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. Comissão Nacional de Moral e Civismo. Educação Moral e Cívica. Legislação Federal e Estadual. Brasília, s.d. Decreto-Lei nº. 869, de 12 de setembro de 1969. Coleção de Leis do Brasil - 1969, p. 209. v. 5. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 ago. 2018.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. Comissão Nacional de Moral e Civismo. Educação Moral e Cívica. Legislação Federal e Estadual. Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971. Brasília, 1971. Coleção de Leis do Brasil - 1971, p. 30. v. 2. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 set. 2018.

CHIAVENATO, J. J. **O golpe de 64 e a ditadura militar.** 6. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. de. O golpe na educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.



CUNHA, L. A. O legado da ditadura para a educação brasileira. *In:* CUNHA, L. A. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014.

FAZENDA, I. C. A. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1988.

FERNANDES, F. **Brasil, em compasso de espera**, São Paulo: Hucitec, 1980. p. 113.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do escola sem partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In:* FRIGOTTO, G. (org.) **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GARDINER, P. Karl Marx. *In:* GARDINER, P. **Teorias da história**. Lisboa: Caloste Gulbenkian, 2008. p. 162.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil: 1964 – 1985**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

IANNI, O. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 34. ed. Tradução Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. Livro 1. V.1.

RAMOS, C. de. M.; MICHALANY, D. **Educação moral, cívica e política**. São Paulo: Gráfica Michalany, 1971.

SANFELICE, J. L. **O movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 1964**. Campinas: Alínea, 2008.

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

TOLEDO, C. N. de. 1964: o golpe contra as reformas e a democracia. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 13-28, 2004.

VALLE, D. A. do. **Guia de civismo**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1969.

Notas

¹ Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor adjunto da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

² Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pedagoga da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

³ Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Bolsista da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: danielaazarias@hotmail.com



⁴ Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Educadora infantil da Universidade Estadual de Maringá (UEM).