


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: Denise Kloeckner Sbardelotto  
E-mail: deniseklsb@gmail.com  
Instituição: Centro Universitário UniFatecie, Brasil

Submetido: 31/08/2022  
Aprovado: 09/11/2022  
Publicado: 15/05/2023

 10.20396/rho.v23i00.8670891  
e-Location: e023014  
ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023): SBARDELOTTO, D. K.; NUNES, R. S. Subsídios para a compreensão da educação no Brasil e Portugal durante os seus períodos ditatoriais civis-militares: análise comparativa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-28, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8670891. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8670891>. Acesso em: 15 maio 2023.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



## SUBSÍDIOS PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E PORTUGAL DURANTE OS SEUS PERÍODOS DITATORIAIS CIVIS-MILITARES: ANÁLISE COMPARATIVA

  **Denise Kloeckner Sbardelotto\***  
Centro Universitário UniFatecie

  **Rosa Soares Nunes\*\***  
Universidade do Porto

### RESUMO

Neste artigo pretende-se apresentar uma análise comparativa da educação brasileira e portuguesa no decurso de suas ditaduras militares: a Ditadura Civil-Militar de 1964 brasileira (1964-1985) e o Estado Novo português (1933-1974). A pesquisa será de cunho bibliográfico e documental e buscará compreender as relações entre educação e sociedade, sobretudo o projeto de sociedade idealizada por governos ditatoriais civis-militares. O referencial teórico-metodológico adotado na investigação foi o materialismo histórico-dialético, na perspectiva de investigação da história comparada da educação. Utilizamos bibliografias, de autores brasileiros e portugueses, que nos auxiliaram na compreensão dos antecedentes histórico, políticos e educacionais vivenciados nos países. As fontes documentais utilizadas foram as leis educacionais brasileiras e portuguesas. Apesar de algumas particularidades, a educação de ambos os países se aproximam em diversos aspectos, tais como a necessidade de uma nova identidade nacional, as dualidades educação/instrução e ensino superior/profissionalização da educação média, valorização das tradições nacionais e fortalecimento da moralidade e civismo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Ditadura. Brasil. Portugal.

**SUBSIDIES FOR UNDERSTANDING EDUCATION IN BRAZIL AND PORTUGAL DURING THEIR CIVIL-MILITARY DICTATORIAL PERIODS: COMPARATIVE ANALYSIS**

**Abstract**

This article intends to present a comparative analysis of Brazilian and Portuguese education during their military dictatorships: the Brazilian Civil-Military Dictatorship of 1964 (1964-1985) and the Portuguese Estado Novo (1933-1974). The research will be of a bibliographic and documentary nature and will seek to understand the relationship between education and society, especially the project of society idealized by civil-military dictatorial governments. The theoretical-methodological framework adopted in the investigation was historical-dialectical materialism, in the perspective of investigation of the comparative history of education. We used bibliographies by Brazilian and Portuguese authors, which helped us to understand the historical, political and educational backgrounds experienced in the countries. The documentary sources used were the Brazilian and Portuguese educational laws. Despite some particularities, the education of both countries is similar in several aspects, such as the need for a new national identity, the dualities of education/instruction and higher education/professionalization of secondary education, appreciation of national traditions and strengthening of morality and civility.

**Keywords:** Education. Dictatorship. Brazil. Portugal.

**SUBSIDIOS PARA COMPRENDER LA EDUCACIÓN EN BRASIL Y PORTUGAL DURANTE SUS PERÍODOS DICTATORIALES CÍVICO-MILITARES: ANÁLISIS COMPARATIVO**

**Resumen**

Este artículo pretende presentar un análisis comparativo de la educación brasileña y portuguesa durante sus dictaduras militares: la Dictadura Cívico-Militar brasileña de 1964 (1964-1985) y el Estado Novo portugués (1933-1974). La investigación será de carácter bibliográfico y documental y buscará comprender la relación entre educación y sociedad, en especial el proyecto de sociedad idealizado por los gobiernos dictatoriales cívico-militares. El referente teórico-metodológico adoptado en la investigación fue el materialismo histórico-dialéctico, en la perspectiva de investigación de la historia comparada de la educación. Utilizamos bibliografías de autores brasileños y portugueses, que ayudaron a comprender los antecedentes históricos, políticos y educativos vividos en los países. Las fuentes documentales utilizadas fueron las leyes educativas brasileñas y portuguesas. A pesar de algunas particularidades, la educación en ambos países es similar en varios aspectos, como la necesidad de una nueva identidad nacional, las dualidades educación/instrucción y educación superior/profesionalización de la educación secundaria, valorización de las tradiciones nacionales y fortalecimiento de la moral y el civismo.

**Palabras-clave:** Educación. Dictadura. Brasil. Portugal.

## INTRODUÇÃO

A fase imperialista do capitalismo do século XX foi acompanhada do desencadeamento de ditaduras civis-militares pelo mundo, ao derrubar governos democráticos e instalar Estados totalitários. Com o pretexto da ameaça comunista e para manter a economia de monopólios, as superpotências apoiaram governos antidemocráticos, associadas às oligarquias financeiras locais. (HOBSBAWM, 1995). Consideradas as devidas especificidades, Brasil e Portugal enfrentaram duras e longas ditaduras civis-militares em suas histórias recentes, que coexistiram pelo período de dez anos. Contando o período da Ditadura Nacional (1926-1933) e o Estado Novo ou “Salazarismo” (1933-1974), a ditadura portuguesa durou 48 anos.<sup>1</sup> Mais do que o dobro da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985), que durou 21 anos. Para além da durabilidade, importa-nos os impactos e, sobretudo, os motivos que levaram ambas as ditaduras a se manterem vigentes por tanto tempo. Rosas (2018), ao falar do “Salazarismo”, fala na “arte de saber durar”. Nos meandros e cubículos destes cenários, esperamos encontrar algumas respostas.

No que se refere à política, ambos os países assumiam o anticomunismo como justificativa para a intensa vigilância e censura, além do autoritarismo repressivo e ideológico para conter os opositores e manter o controle social. A ditadura portuguesa, iniciada em 1926, apresentava aspectos de um militarismo positivista, um profundo conservadorismo católico e um radicalismo nacionalista de influência fascista, representado pela União Nacional e pelo controle máximo e culto à figura ditatorial de Salazar: “Governando por ‘decreto’, Salazar se confundia com o próprio Estado Novo, era, ao mesmo tempo, criador e criação.” (ALVES, T., 2019, p. 12-13). O Estado Novo português, segundo Martinho (2002), trilhava um caminho que parecia ter um curso próprio e independente do contexto mundial, ancorado nas tradições cristãs, valores ocidentais e preservação dos territórios coloniais africanos como base de influência do país no cenário internacional. Mas, é certo que a política internacional portuguesa esteve atrelada às necessidades da Inglaterra. O corporativismo das elites e a política colonialista perdurou até a Revolução de 25 de abril de 1974, quando Portugal resgatou, a duras penas, sua democracia por longos anos sufocada.

Na Ditadura Civil-Militar brasileira o autoritarismo e conservadorismo eram legitimados de tempos em tempos por eleições realizadas no Congresso Nacional, possibilitando trocas de generais na presidência, mas sem afetar a continuidade de uma política calcada na tradição civil-militar anticomunista, antirreformista e autoritária. Civil, por ter inserido membros da “elite orgânica”, que atuavam como tecnocratas na condução das questões econômicas do Estado. Militar, na concepção e concretização do golpe em 1964 contra o governo eleito João Goulart e na gestão da infraestrutura e estratégias repressivas. O Brasil teve apoio político e militar dos Estados Unidos desde a concepção do golpe de 1964, fomentando o anticomunismo e as ações antirreformistas. (DREIFUSS, 2006).

Para não correr o risco de cometer anacronismos, ressaltamos serem, Brasil e Portugal, países com histórias e culturas muito diferentes. Mesmo diante da influência

homogeneizadora da globalização, os efeitos desta sobre a política econômica e sobre os sistemas educacionais de ambos os países reservam particularidades e estratégias distintas. Apesar de ter pertencido à Portugal por séculos em que existiu como colônia, o Brasil reserva particularidades em suas ditaduras e, da mesma forma, Portugal. A relação entre Brasil e Portugal no decurso dos 10 anos de coexistência de suas ditaduras foi de congruências ideológicas e políticas, só dissolvidas com o fim do Estado Novo em 1974. Entretanto, compartilham semelhanças na política educacional de seus países, separados pelo Atlântico, mas ligados historicamente. As aproximações entre os países ocorreram também em relação aos ideais de formação da identidade nacional e isso significava atribuir à educação funções específicas na manutenção da aparência democrática, na coibição e difusão de ideologias. Portanto, propomos explorar a relação entre os contextos nacionais e internacionais, numa relação dialética entre a totalidade e a particularidade, ou seja, entender o objeto separado naquilo que lhe confere significado e aproximá-los quando de suas semelhanças.

Assim, esta pesquisa é de cunho bibliográfico e documental, sob pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético e propondo uma análise na perspectiva da história comparada da educação. (SAVIANI, 2001). Para apresentar as relações entre educação e sociedade, inicialmente, analisaremos o contexto histórico, político e econômico das ditaduras brasileira e portuguesa. Num segundo momento, faremos uma síntese de aspectos principais da política educacional brasileira durante os governos civis-militares, ressaltando as Reformas Universitária e de 1º e 2º Graus. Sobre Portugal, a análise também se atentará para aspectos principais da educação a partir da década de 1930, quando da consolidação do Estado Novo e, com ele, uma educação que enterrava os princípios republicanos e liberais em prol do conservadorismo católico. Por fim, apresentaremos uma análise comparativa da educação brasileira e portuguesa, destacando aproximações e particularidades.

## **BRASIL: CONTEXTO E POLÍTICA EDUCACIONAL**

### **GOLPE CIVIL-MILITAR DE 1964**

A crise econômica e instabilidade política a partir da década de 1960 não foram especificidades brasileira, mas realidade de outros países de Terceiro Mundo, cenários de movimentos revolucionários urbanos de guerrilhas e revoluções dispersas. Entretanto, havia uma onda de regimes militares direitistas na América Latina: “[...] as grandes forças da mudança política eram político-civis – e exércitos.” (HOBSBAWM, 1995, p. 429). No Brasil essa instabilidade foi gerada por fatos políticos, tais como a renúncia de Jânio Quadros em 1961, a conturbada posse de João Goulart e a agitação em prol dos seus projetos de “reformas de base”. Ambos os governos, Quadros e Goulart sofreram “terríveis pressões” (QUADROS, 1961 *apud* Basbaum, 1968, p. 11), internas e externas de “grupos de pressão”, incomodados com as políticas nacionalistas e esquerdistas tomadas pelo governo brasileiro, que “[...]”

ofereciam democratização, reforma agrária e ceticismo em relação à política americana.” (HOBSBAWM, 1995, p. 429). É incontestável que as condições políticas para o golpe civil-militar de 1964 foram sendo tecidas desde a ditadura do Estado Novo: “[...] em todo o período 1937-1964, as Forças Armadas clamaram por um Estado forte e ditatorial.” (GERMANO, 2005, p. 47). Estes fatos culminaram no golpe civil-militar de 1964.

A década de 1960 foi marcada pelo contexto de Guerra Fria, em que o mundo se dividia em duas áreas de influência “estabilizadas”: a ocidental, com o fortalecimento do sistema capitalista; a oriental, com o desenvolvimento de Estados socialistas. O Brasil era um dos países mais promissores economicamente e de liderança na América Latina e, portanto, de grande interesse dos Estados Unidos da América – EUA, que passou a intervir economicamente no país após a Primeira Guerra Mundial e, politicamente, a partir da Segunda Guerra. Portanto, os EUA patrocinaram, com ajuda econômica e ideológica e de maneira não oficial, diversos destes movimentos que culminaram no golpe civil-militar no Brasil em 1964 – “golpe militar seguido de terror” (HOBSBAWM, 1995).

O combate político-ideológico foi realizado através do Instituto Brasileiro de Ação Democrática – IBAD, fundado em 1959 por Ivan Hasslocher para atuar como centro estratégico, e pelo Instituto Paulista de Estudos Superiores – IPES, fundado em 1961 para ser a unidade tática, implementando as atividades secretas através de uma cadeia de unidades operacionais, a fim de se infiltrar política e ideologicamente em dez áreas prioritárias: Forças Armadas, Congresso, Executivo, classe empresarial, sindicatos, classe camponesa, Igreja, partidos políticos, classe média e camadas intermediárias. Ambos tinham por objetivo influenciar o debate econômico, político e social, através de campanhas políticas e publicitárias anticomunistas e anti-populares e na defesa dos interesses empresariais modernizante e conservadores dos EUA. Essas campanhas eram coordenadas pela Agência de Propaganda S/A *Incrementadora de Vendas Promotion*, criada por Hasslocher para este fim e financiada por contribuições de empresas multinacionais, associadas e nacionais, associações, contribuições individuais e de fundos norte-americanos. (DREIFUSS, 2006).

Dreifuss (2006, p. 78) esclarece que os interesses do bloco econômico multinacional e associado, já consolidados no início da década de 1960, tiveram amparo político-ideológico em “[...] um novo conjunto de agentes sociopolíticos [que] formavam um aparelho civil e militar modernizante responsável pelos assuntos relativos à produção e administração política do bloco econômico [...]”. Para o autor, tratava-se de uma *intelligentsia* empresarial, intelectuais orgânicos formados por diretores e proprietários de corporações multinacionais e associadas, administradores de empresas privadas, técnicos e executivos de estatais e oficiais militares ligados à União Democrática Nacional – UDN, ao Partido Democrático Cristão – PDC e à Escola Superior de Guerra – ESG. Assim, os grupos ligados à oligarquia financeira, a alta burguesia nacional formada por empresários e banqueiros e políticos com ligações empresariais, também estavam interessados nas transformações políticas voltadas “[...] a ancorar firmemente o Estado brasileiro à estratégia global das corporações multinacionais.” (DREIFUSS, 2006, p. 47). Prova disto são o grande

número de civis proprietários e diretores de corporações industriais nacionais e multinacionais, nomeados por Dreifuss (2006) de empresários ou tecnoempresários, que passaram a ocupar importantes cargos técnico-burocráticos na administração do Estado durante o governo Castelo Branco, a maioria colaboradora do complexo Instituto Paulista de Estudos Superiores – IPES/Instituto Brasileiro de Ação – IBAD.

No plano econômico, o regime civil-militar herdou um país em crise econômico-financeira e altos índices inflacionários. Assim, a partir da década de 1960, o capital internacional transnacional e oligopolista detectou nos “países em industrialização recente” – jargão de funcionários internacionais, cuja sigla é “*NIC’s – Newly industrializing countries*” (HOBBSAWM, 1995) –, grandes vantagens para expansão da sua produção industrial. Para coexistir, no contexto da nova divisão internacional do trabalho, o capital “nacional” brasileiro se organizou em empresas estatais ou associadas, com corporações multinacionais. Sob grande ruptura política, o golpe civil-militar de 1964 significou a garantia de continuidade das características do capitalismo em sua fase imperialista no Brasil, fundado no modelo econômico monopolista e sob as rédeas do governo norte-americano, nem que para tal fosse necessário utilizar da força repressiva para coibir atividades consideradas subversivas, contrárias aos interesses econômicos do regime.

## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS GOVERNOS CIVIS-MILITARES BRASILEIROS (1964-1985)**

As características das reformas educacionais efetuadas durante do regime civil-militar de 1964 no Brasil se encaixam na perspectiva pedagógica tecnicista, que tem “[...] preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade em busca do máximo de resultado com o mínimo de dispêndios.” (SAVIANI, 2006, p. 122). Ao contrário dos princípios liberais, essa pedagogia enfatizava a formação profissional, os aspectos quantitativos, os métodos (técnicas), a adaptação ao *status quo* e as necessidades gerais. A objetividade do trabalho pedagógico visava à eficiência e produtividade dos indivíduos, condição para que estes contribuam com a sua parte no desenvolvimento social.

Como tripé ideológico da política educacional dos governos militares, a Doutrina da Segurança Nacional, o pensamento cristão conservador e os pressupostos da Teoria do Capital Humano, embasaram a concepção teórico-pedagógica tecnicista. (FRIGOTTO, 2006). A concepção de educação voltada a preparar recursos humanos para a indústria, agropecuária e serviços “[...] tornou-se fortemente hegemônica, fundamentada principalmente na teoria do capital humano e traduzida no enfoque de mão-de-obra dos planos de educação [...]”. (FÁVERO, 2005, p. 243). No campo da educação, os trâmites da autoritária Constituição Federal de 1967 deflagraram uma correlação de forças entre os Ministérios da Educação e do Planejamento. A gratuidade do ensino primário e outros elementos da organização e funcionamento do ensino foram assegurados pelo Ministério da Educação, porém este teve que aceitar pontos defendidos pelo Ministério do Planejamento.

Sendo assim, a Constituição de 1967 é a primeira a explicitar a faixa etária destinada ao ensino obrigatório, dos 7 aos 14 anos. Fávero (2005) esclarece que, desde a década de 1950, já vinham sendo delineadas concepções de educação atreladas à ideologia nacional-desenvolvimentista sob os pressupostos desta teoria no Brasil. Segundo formulações dos tecnocratas norte-americanos, o trabalho humano pode ter sua produtividade ampliada caso o indivíduo invista em sua qualificação. Aumentando a capacidade produtiva do trabalho, aumenta-se, portanto, os lucros do capital, já que só o trabalho produz riqueza, independentemente da redistribuição que dela se fizer. Segundo Frigotto (2006, p. 40): “A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potencializadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro.” Foi neste sentido que, já no processo de tramitação constitucional, foram tomadas medidas para reduzir os investimentos da União em educação, transferindo atribuições aos estados e estes, aos municípios. A legislação tendia a limitar os recursos públicos à educação e a incentivar a privatização do grau médio e superior.

Parte fundamental do projeto de desenvolvimento do país, duas reformas marcaram a política educacional brasileira durante o regime civil-militar de 1964: a “Reforma Universitária” concebida pela Lei n.º 5.540, de 28/11/1968; e a “Reforma de 1º e 2º Graus”, através da Lei n.º 5.692, de 11/08/1971. As duas reformas educacionais promulgadas pelos governos militares, juntas, significaram uma “segunda lei de diretrizes e bases da educação”. Logo após o golpe, os governos civis-militares de 1964 buscaram na USAID essa modernização, uma nova ideologia e técnicas adequadas ao modelo de educação que desejavam implantar no país. Estes pressupostos tiveram efeito durante todos os governos militares e estavam ancorados nos Acordos entre o Ministério da Educação e Cultura - MEC e a *United States Agency for International Development – USAID*, que reorganizaram e perpassaram todos os níveis da educação brasileira. Camuflados de “assistência técnica”, estes acordos: “[...] cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos.” (CUNHA; GÓES, 1991, p. 33).

Para Romanelli (2006), a educação foi gradativamente incorporada pelos governos militares como fator de desenvolvimento e sua expansão e reformulação era fundamental para colocá-la frente à demanda de recursos humanos criada em função das transformações econômicas do país. Essa expansão e reformulação ocorreram em dois momentos: o primeiro, que resultou nos Acordos MEC/USAID, foi caracterizado pela repressão e contenção política, mas também uma “[...] aceleração do ritmo do crescimento da demanda social de educação, o que provocou, conseqüentemente, um agravamento da crise do sistema educacional [...]”; o segundo, sob influência da USAID, tem início com medidas práticas para “[...] adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil.” (ROMANELLI, 2006, p. 196). Para a autora, o primeiro momento foi marcado pelas reformas educacionais do período (Reforma Universitária e Reforma de 1º e 2º Graus), pela Comissão Meira Matos e crescimento da demanda. O

segundo momento teria sido caracterizado pelo Plano Nacional de Desenvolvimento e a prioridade atribuída à educação como fator de desenvolvimento. A política educacional pós-1964, inicialmente, tentou atender às demandas quantitativas por educação, porém sequer acompanhou seu ritmo, agravando a crise educacional e frustrando os desenvolvimentistas que acreditavam na Teoria do Capital Humano.

Vejam alguns aspectos gerais destas reformas educacionais. Sob os princípios da “racionalidade técnica” e da Teoria do Capital Humano, levadas à efeito pelos tecnocratas dos governos militares. Conforme o texto da lei, a reforma tinha como princípio a “[...] racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos.” (BRASIL, Lei n.º 5.540/1968, Art. 11º, item “d”). As principais modificações introduzidas pela Reforma Universitária foram: sistema de créditos e de matrículas por disciplinas; estrutura departamental; carreira universitária única; ciclo básico; indissociabilidade entre ensino e pesquisa; dentre outras. Ao tornar a Universidade de Brasília – UnB um modelo a ser seguido no Brasil, foram instalados diversos mecanismos de controle e desmobilização da comunidade universitária, tais como a departamentalização e o sistema de créditos. (CUNHA; GÓES, 1991). Criada num contexto de “democracia excludente”, cuja estratégia estava pautada pelo “autoritarismo desmobilizador”, a Reforma Universitária significou “[...] um processo amplo de desmobilização social pela via autoritária [...]”. (SAVIANI, 2006, p. 85). A organização da estrutura universitária deveria seguir as regras da economia de aplicação de recursos e aumento da produtividade, através da racionalização e eficiência, de forma a expandir esse nível de ensino com o mínimo de custo possível. Conforme Germano (2005), a política educacional voltada ao ensino superior durante o regime civil-militar, objetivava tanto a restauração da ordem quanto a renovação, não pelo emprego desmedido da repressão política, mas, igualmente, da assimilação (desfigurada) de princípios avançados e experiências universitárias de caráter reformador.

Prioridade dos governos militares, a Reforma Universitária de fato desencadeou um aumento de vagas e números de instituições de ensino superior, num processo que Vieira e Freitas (2003) chamaram de “expansão desordenada”, com cursos de baixo custo e em instituições isoladas. Mesmo atrelado aos princípios da racionalidade técnica, havia as necessidades do mercado de trabalho a serem atendidas, sobretudo por recursos humanos especializados: “O ensino superior era visto como um insumo econômico para o crescimento industrial [...]. O ensino, no Brasil, deveria ‘consolidar capital humano de forma a acelerar o processo de desenvolvimento econômico’.” (DREIFUSS, 2006, p. 465). Como um insumo econômico, foram dadas as condições ideais para que o capital privado passasse a lucrar com o ensino superior. As brechas da Reforma Universitária somente ampliaram este processo que teve início no começo da década de 1960, quando as demandas pelo ensino superior aumentaram, abrindo espaço para o setor privado: “O governo recebia muito bem esse crescimento das escolas particulares, pois isso facilitava sua desobrigação para com a manutenção do ensino público e gratuito.” (CUNHA; GÓES, 1991, p. 49).



Com objetivo de “colaborar, assessorar e articular-se” com o trabalho que era desenvolvido nas instituições educativas, em 1969 foi criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo. Com a intensão de fortalecer os valores morais da nacionalidade, a Comissão visava o trabalho nas instituições educativas, através da análise e prescrições sobre os currículos e programas distribuídos pelo MEC, bem como pareceres sobre livros didáticos de todos os níveis e modalidades de ensino. Nas instituições educativas, a Comissão tinha a função de reguladora das disciplinas de Educação Moral e Cívica (1º Grau), Organização Social e Política Brasileira (2º Grau) e Estudos de Problemas Brasileiros (Universitário), buscando garantir a transmissão dos valores da identidade nacional: “Como alternativa, foram elaborados pela CNMC livros e programas norteadores para que docentes das mais diversas áreas lecionassem e o fomento de condições para existência de professores específicos para a disciplina.” (GONDIM, 2021, p. 6). O objetivo era orientar os professores e representantes para a atuação em sala de aula. Para tanto, a Comissão realizou oito Encontros Nacionais de Moral e Civismo, entre 1969 e 1986 e ofertou um Curso de pós-graduação à distância em Educação Moral e Cívica, pela Universidade Gama Filho, no Rio de Janeiro. Porém, ampliava suas ações à outras instâncias sociais, tais como sindicatos, cinemas, teatros, rádio, televisão etc., bem como o ensino universitário e de 1º e 2º Graus.

Sobre a disciplina de Educação Moral e Cívica, esta teve sua obrigatoriedade decretada pela junta militar em 1969 (Decreto-Lei n.º 869), para as escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do país: “As finalidades da EMC representavam uma sólida fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina de segurança nacional, conforme era concebida pela Escola Superior de Guerra.” (CUNHA, 2007, p. 295). Além do fortalecimento da moralidade e civismo, dentre as finalidades dessa disciplina estava a preservação das tradições nacionais, da família tradicional e do “espírito religioso” e dos “valores espirituais”, ou seja, a religião (católica) era a base da moral a ser ensinada nas escolas. Embora de matrícula facultativa pela LDBEN n.º 4.024/1961, o Ensino Religioso era ofertado nas escolas de grau primário e médio e passou a ter seus professores remunerados pelo poder público a partir da Reforma de 1º e 2º Graus de 1971.

Enquanto a Reforma Universitária teve sua aprovação em um contexto de crise econômica, a Reforma de 1º e 2º Graus ocorreu em tempos de “milagre econômico”. A primeira teve aprovação da noite para o dia, poucos dias antes do AI-5, e a segunda, após treze anos de espera, foi aprovada por unanimidade, sem vetos da presidência e sem participação de grupos de interesse. Conforme Saviani (2006, p. 124) a aprovação da Reforma de 1º e 2º Graus, através da Lei n.º 5.692/1971, ocorreu sob a égide da estratégica do “autoritarismo triunfante”: “[...] o regime autoritário não apenas havia triunfado como fora acometido de uma visão triunfalista, marchando, seguro de sua força, para a consolidação da ‘democracia excludente’ instalada na fase anterior do regime militar.”

Os principais pontos da Reforma foram a extensão da escolaridade obrigatória para todo o ensino de 1º Grau (dos 7 aos 14 anos) e a generalização do ensino profissionalizante para o nível de 2.º Grau, mantendo a possibilidade do propedêutico em menor escala. Para

Cunha e Góes (1991) havia uma política “distributivista” por parte dos governos militares no sentido de obter a credibilidade frente às grandes potências mundiais. Estas políticas estavam relacionadas à ideologia do “Brasil-potência” e, através da absorção da força de trabalho “supérflua” e da regulação do mercado de trabalho, colaboravam com subordinação da educação às demandas da produção e do capital. Se o Brasil tinha a intenção de alcançar melhores níveis na escala econômica mundial precisava, ao menos, anunciar o aumento da média de escolarização da sua população:

[...] a ampliação da escolaridade obrigatória para oito anos, no ensino de 1º grau, foi uma conquista, embora seja essa uma das promessas não cumpridas. Quanto ao ensino de 2º grau, foi todo orientado na Lei para o mercado de trabalho, pela obrigatoriedade da profissionalização. (GERMANO, 2005, p. 328-329).

Com a junção do antigo curso primário e ginásio, foram eliminados os chamados “exames de admissão” entre os níveis, promovendo aumento do número de alunos que prosseguiram. Ao mesmo tempo, isso que Romanelli (2006) chamou de “continuidade”, gerou uma pressão pelo aumento de vagas e escolas. Entretanto, essa ampliação, realizada de forma precária, causou problemas tais como: criação de turno intermediário, professores despreparados, diminuição da qualidade do ensino, escolas improvisadas, evasão, baixo rendimento escolar etc.: “[...] as condições de escolarização pioraram justamente na base escolar: na escola primária, englobada agora num fantasioso ensino de 1º grau, obrigatório em suas oito séries para as crianças e adolescentes, de sete a 14 anos.” (CUNHA; GÓES, 1991, p. 56-57). Germano (2005, p. 168) afirma que essa “[...] propalada democratização assumia, assim, uma dimensão meramente quantitativa e excluía a liberdade de participação política de estudantes e professores, tal como ocorreu no nível superior.”

Em linhas gerais, a Reforma estabeleceu um “núcleo comum” (obrigatório) e uma “parte diversificada” para o currículo de 1º e o 2º Graus, além do “currículo pleno” e a “formação especial” que, para o nível de 2º Grau, compreendia a “habilitação profissional”. Através da profissionalização compulsória e “preparação para o trabalho” evidencia-se ainda mais a concepção de educação subordinada à produção. O caráter de “terminalidade”, ou seja, o ideal de ingresso o mais cedo possível no mercado de trabalho estava presente não apenas na formação de 2º Grau, mas também na formação de 1º Grau, níveis destinados a habilitar e qualificar para o mercado de trabalho: “A intenção do legislador é que a qualificação para o trabalho viesse a permear todo o 2º Grau, imprimindo-lhe um sentido de ‘terminalidade’.” (VIEIRA; FREITAS, 2003, p. 136). Cunha e Góes (1991) relatam que a tendência das grandes empresas não era empregar técnicos industriais formados em escolas, o que frustrou as expectativas dos proponentes da política de profissionalização do ensino médio e a intenção de encaminhar estes contingentes diretamente ao mercado de trabalho. O projeto propunha que, tanto o ensino superior voltado à formação de profissionais qualificados, quanto o 1º e 2º Graus, se incumbissem de formar um exército industrial de reserva especializada para abastecer o setor industrial, beneficiado pelas políticas do

“milagre econômico”. O fracasso destes objetivos foi reconhecido através da Lei n.º 7.044/82, através da qual se extinguiu a obrigatoriedade da habilitação profissional e geral, substituindo a expressão “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho”. No limite, o projeto não foi substituído por outro melhor e os colégios de 2º Grau ficaram com estruturas obsoletas e currículos desorganizados.

A política do ensino profissionalizante foi materializada, sobretudo, nos Ginásios Orientados para o Trabalho – GOT, previstos para o 2º ciclo do ensino de 2º Grau, fase em que o aluno escolheria entre as “disciplinas vocacionais”, ligadas às artes industriais, técnicas agrícolas, técnicas comerciais, educação para o lar ou a própria instrução geral. Segundo Cunha e Góes (1991) estes ginásios, que tiveram financiamento da USAID, acabaram por promover uma “profissionalização fracassada”, diante da baixa qualidade dos cursos e do desvirtuamento das propostas – o caso do trabalho com técnicas artesanais nos cursos de artes industriais. Além disso, propagaram a política educacional elitista do regime na medida em que eram instalados modernos ginásios nas capitais dos Estados e em cidades importantes do interior, em detrimento do investimento necessário em outras regiões do país.

As diversas intervenções no setor educacional, sobretudo as reformas do ensino de 1º e 2º graus e ensino superior, tinham por objetivo legitimar e implementar o projeto educacional dos governos militares, atrelado aos interesses do capital e às necessidades do mercado: “[...] subordinar a educação, em seus diversos níveis e modalidades, ao projeto autoritário de crescimento econômico e inserção subordinada da economia brasileira no capitalismo internacional.” (FÁVERO, 2005, p. 245). Desta forma, o projeto educacional do regime, através do modelo centralizador de gestão, imprimiu à educação o caráter de mercadoria e subserviência às necessidades de consumo deste mercado. Conforme Germano (2005, p. 106), as reformas do regime civil-militar no Brasil, sobretudo a que efetivou a profissionalização do 2º Grau, estabeleceu “[...] uma relação direta e imediata, segundo a ‘teoria do capital humano’, entre educação e produção capitalista [...]”. Segundo Saviani (2007b), entre as décadas de 1950 e 1970, sobretudo, a partir da Lei n.º 5.692/1971, predominou a “[...] visão produtivista da educação [...]”, que a organizou sob os princípios do taylorismo/fordismo e converteu a pedagogia tecnicista em pedagogia oficial. As universidades “de ponta” incumbidas de formar o seletivo grupo de especializados e o 1º e 2º Graus voltado à preparação do exército de mão de obra. Ainda que com lacunas e fracassos, para Saviani (2006), as reformas educacionais pós-1964 foram eficientes na manutenção da ordem sócio-econômica e a da educação a serviço dos interesses das classes dominantes.

## **PORTUGAL: CONTEXTO E POLÍTICA EDUCACIONAIS**

### **SALAZAR E O ESTADO NOVO**

Aos ideais progressistas da Primeira República Portuguesa (1910) e a uma conjuntura internacional muito adversa, para a qual Portugal não estava preparado (I Grande Guerra de

1914/18), seguiu-se um período de muita instabilidade política, econômica e social. Depois de uma série de tentativas de revolta por parte dos militares, em 16 de novembro de 1926 foi dissolvido o parlamento e nomeado presidente da República interino o general Óscar Carmona. A Lei de Separação das Igrejas, os frequentes levantes do operariado desiludido com as incumpridas promessas da República, o afastamento do Exército da cúpula do governo, homicídios políticos e crises financeiras, levaram as oligarquias dos países periféricos europeus a acreditarem na necessidade de romper com os governos liberais, tidos como ineficazes e incapazes de garantir a ordem política, financeira e econômica e fazer frente às ameaças das revoluções sociais. (MEDINA, 2000). Em Portugal, o período posterior à Primeira república, conhecido como Ditadura Militar (1926-1933), foi marcado pelo repúdio das classes dominantes e da direita antiliberal à democracia e pluripartidarismo, bem como ao socialismo, comunismo e sindicalismo.

Porém, a grave situação financeira de Portugal e o impasse sobre a viabilidade de um empréstimo externo, resultam no convite feito ao professor de Finanças da Universidade de Coimbra para assumir a pasta de Finanças do governo: António de Oliveira Salazar<sup>2</sup> (1889-1970). Anos após aceitar o cargo no Ministério das Finanças, exerceu a função de Presidente do Conselho de Ministros entre 1932 e 1968, o cargo político de maior poder do Estado Português. Portanto, falar do Estado Novo português é falar do “Salazarismo”, que perdurou durante a maior parte do período ditatorial. Diferentemente de outras ditaduras que vigoraram pelo mundo, o “fascismo” em Portugal não chega pelas mãos de um militar, mas de um professor universitário. Igualmente, o poder não foi tomado a força, como na Itália, Espanha ou Alemanha, mas oferecido e “solicitado com insistência”. (CARVALHO, 2001).

Rosas (2018) afirma ter sido o salazarismo uma “ditadura de chefe de governo”. A centralidade na figura de Salazar por longos trinta e seis anos exigia a construção cuidadosa e estratégica da imagem do “chefe-redentor” pouco conhecido pela população no início do regime. Catedrático de Finanças Públicas da Universidade de Coimbra, Salazar tinha perfil severo e reservado e cultivou uma imagem de simplicidade, vida modesta e de sensibilidade paternal para com o povo. Ex-seminarista e líder do partido católico, Salazar, que nunca se casou e não teve filhos, constrói a imagem de “herói solitário” que teria assumido o “fardo do poder” por um chamamento nobre e religioso: “Um gesto de renúncia absoluta no altar da pátria, o sacrifício da vida pessoal e familiar, o ‘dom total de si mesmo’ sem partilhas, o ‘alargar a família à própria Nação.’” (ROSAS, 2018, p. 167). Entretanto, Salazar era um elitista antidemocrático, distante do povo e com desprezo pelas movimentações das massas.

Essa caminhada nacionalista, católica, corporativista e antiliberal de Salazar, como “salvador do país”, não foi em nenhum momento solitária. Salazar possuía o apoio político do Centro Católico, de parte do “tenentismo” radical, monárquicos conservadores, membros da “força viva” e, mais decisivo e importante, dos comandos liberais conservadores do Exército, com quem Salazar realizaria um acordo de interesses. Além disso, cultivou por anos uma imagem de “mago das finanças” e, portanto, se apresentava como o único capaz de estancar a crise econômica do país. De início, “[...] o ‘salvador das finanças’ assume uma

postura não partidária, mesmo reticente quanto ao poder, sem riscos políticos visíveis, possibilitando, até, um muito convincente acordo de cooperação entre a Ditadura e a Igreja católica.” (ROSAS, 2018, p. 91). Cooperação esta oficializada pela Concordata e Acordo Missionário de 1940, firmada entre o estado português e a Santa Sé.

Ao tomar posse do cargo de Ministro das Finanças em 1928, Salazar esclareceu o país com a célebre frase: “Sei muito bem o que quero e para onde vou.” (SALAZAR, 1935, p. 5). Porém, a ascensão ao poder não foi um processo simples, mas sim marcado por intensas lutas internas entre o campo republicado conservador e Salazar, apoiado por seu grupo de influência formado pelas facções da direita antiliberal, católica conservadora, fascizante e ultramontana: “Os fascistas percebem que ninguém melhor do que ele pode conduzir com êxito a manobra para derrotar o empecilho republicanista-militar e que a ditadura cumpra, sem transigências o seu papel ‘revolucionário’.” (ROSAS, 2018, p. 101). Salazar soube, habilidosamente, administrar os conflitos, negociar com oponentes e tirar proveito do prestígio e confiança que gozava junto ao presidente Carmona.

Neste período, Portugal era um país essencialmente rural, dependente e periférico, mas com progressivo desenvolvimento de indústria de base ligada, inicialmente, a bens de consumo e, posteriormente, à metalurgia e metalomecânica. Entretanto, tratava-se de uma indústria pouco modernizada, rudimentar e ligada a setores tradicionais. Ao aceitar o cargo, Salazar impõem a condição de ter acesso irrestrito aos orçamentos dos ministérios e direito de veto sobre aumentos de despesas. Este controle rigoroso resulta, em um ano, na estabilidade das contas públicas e, conseqüentemente, da crise econômica do país. (ROSAS, 1994). Junto ao equilíbrio financeiro, Salazar introduzia um programa político particular, uma total reorganização do Estado e da sociedade portuguesa. Com o aumento gradativo de poder e influência política sobre o governo, Salazar utiliza-se da União Nacional – criada em 1927, ainda durante a Ditadura Nacional – como uma frente financiada com o orçamento do Estado, cujo objetivo seria fornecer o apoio necessário à construção e consolidação do Estado Novo: “A União Nacional era uma organização que agregava os civis que apoiavam o novo regime, na intenção de mobilização de massas e formação de elites políticas sob a inspiração de ideologia nacionalista autoritária e corporativista.” (ALMEIDA, 2013, p. 11). Esta iniciativa tinha o objetivo de construir um novo regime, impedindo que o país regressasse à normalidade constitucional da Primeira República.

Afirmando ancorar-se na moral e no direito, é no âmbito do Estado Novo português que se definia a moral e as leis que seriam válidas. O marco de início do salazarismo foi a promulgação da Constituição de 1933, marcando o fim da Ditadura Nacional e o início do Estado Novo, que perdurou até a “queda” (no sentido literal) de Salazar em 1968, substituído por Marcelo Caetano (a enganosa Primavera Marcelista), deposto pela Revolução de 25 de abril de 1974. Idealizada por Salazar, a nova Constituição tinha princípios corporativistas, nacionalistas e católicos. Embora colocasse o Presidente da República como o mandatário máximo, na prática, o Presidente do Conselho de Ministros é quem detinha o poder político da nação. A Assembleia Nacional, criada com contrariedade por Salazar, não passava de um

“[...] grande conselho de representação e articulação das várias sensibilidades políticas e económicas do regime [...]”. (ROSAS, 2018, p. 133). Iniciava-se o Estado Novo, corporizado no “Salazarismo”. Um novo golpe dentro do golpe vigente.

O Salazarismo travou uma verdadeira “batalha da ordem”. Salazar discursava em tom de aviso para os inimigos da nova ordem: “Não nos incomodem demasiadamente.” (SALAZAR, 1939 *apud* ROSAS, 2018, p. 29). Rosas (2018) afirma ser a verdadeira essência da “política nacional” do salazarismo a despolitização e a desmobilização política. Diferentemente de outros regimes autoritários (fascismo na Itália e nazismo na Alemanha), o fascismo português foi “não pagão”, não nasceu de fortes movimentações da população e buscava afastá-la de toda e qualquer participação política, salvo raras exceções em que a população era convocada a ratificar as decisões de Salazar: “A essência da ‘política nacional’, ou uma das suas vertentes principais, era precisamente a ciência ou a arte de enquadrar, conduzir, conformar as massas com o ‘destino nacional’ que lhe era fixado pelas elites selecionadas e preparadas para tal.” (ROSAS, 2018, p. 32).

A despolitização geral e a intensa atuação política do governo à luz de uma doutrina econômico-política, constituíram estratégias fundamentais para a durabilidade do salazarismo. A “política nacional” autoritária do regime se colocava como superior a qualquer outra para solucionar os problemas da nação. Numa distinção clara entre a responsabilidade política e as funções técnico-administrativas, Salazar reservava apenas a si e ao ministro do Interior a primeira, despolitizando todas as outras pastas do governo: “Para Salazar, a paz tranquila da despolitização era a meta do bom governo.” (ROSAS, 2018, p. 37). Através dos organismos da União Nacional e do Secretariado da Propaganda Nacional, Salazar garantiu a “política” via propaganda e doutrinação da população, a fim de manter a ordem e estabilidade, através da organização da sociedade segundo a função designada a cada um pelo governo. Para isso, o Estado Novo imprimiu duras ações de censura prévia, de violência preventiva desmobilizadora e repressiva punitiva. (ROSAS, 2018).

A violência é intrínseca aos regimes totalitários, sobre a qual se assenta a imposição da “nova ordem”. Os órgãos de Estado formados pela Polícia de Segurança Pública – PSP e a Guarda Nacional Republicana – GNR (e a Legião Portuguesa<sup>3</sup> até à Segunda Guerra Mundial), garantiam as ações preventivas e de repressão inicial e o policiamento rural, respectivamente. A censura à imprensa era tida como uma medida preventiva indispensável de controle da opinião pública e de coibir marxistas e supostas mentiras sobre o governo. Estes aparatos ideológicos faziam parte do que Rosas (2018) chamou de “violência preventiva”, cuja prevenção não estava assentada apenas na proibição das liberdades de expressão e manifestação, mas na desmobilização e inculcação do medo, bem como na intensa vigilância e necessidade de autorização para qualquer ação nos espaços públicos, incluindo o escolar:

[...] complexo burocrático de organismos denúncia ideológica geral e de aparelhos complementares da inculcação autoritária e unívoca desses valores a todos os níveis das sociabilidades quotidianas, desde família ao

local de trabalho, passando pela escola e pelos lazeres. (ROSAS, 2018, p. 189).

Entretanto, o foco principal da intensa repressão do Estado Novo foi o movimento operário. Para os diferentes setores das classes dominantes portuguesas, sobretudo após os impactos políticos, econômicos e sociais do pós-guerra e Depressão de 1929, repor as taxas de lucro e a “ordem” era a prioridade. Para manter a ordem era necessário acabar com a liberdade sindical e isso foi feito por Salazar através do “Estatuto do Trabalho Nacional”, publicado em setembro de 1933, a criação de Grêmios, Sindicatos Nacionais, Casas do Povo e a criação do Subsecretariado das Corporações e do Instituto Nacional do Trabalho e Previdência (INTP). Estas ações somadas formavam um “pacote” que sustentou a caça aos libertários, comunistas e sindicalistas e inauguraram a onda de intensa repressão da primeira década do Estado Novo, sobretudo, no que Rosas (2018) chamou de “violência punitiva”. Através da polícia política, institucionalizada pela criação da Polícia de Vigilância e Defesa do Estado – PVDE, em agosto de 1933, foi levado a cabo as ações sistemáticas de tortura e prisões políticas, acompanhadas de terríveis violências e arbitrariedades e “legalizada” pela legislação penal e processual penal a serviço do regime, sobretudo nas colônias africanas.

Contando com o apoio da diplomacia britânica e sua embaixada em Lisboa, Salazar conseguiu manter-se no poder devido existência de uma Assembleia Nacional política, restrita e representativa do governo; pelo forte apoio e controle político das Forças Armadas; apoio da elite política e econômica nacional em troca de favorecimentos, postos no aparelho de Estado ou na organização corporativa; e cumplicidade política e ideológica da Igreja Católica. A habilidade política de Salazar estava também na capacidade de atender os interesses das classes dominantes portuguesas e manter relações estreitas com empresários, banqueiros, famílias oligárquicas, latifundiários e industriais. Manter o mundo do trabalho ordeiro e a economia em estabilidade era o compromisso corporativo do regime. Para isso, onde a violência preventiva falhava, entrava em ação a violência repressiva. (ROSAS, 2018).

A formação do trabalhador português ordeiro passava pelo seu disciplinamento, mas também pela formação de um “novo homem”, uma nova geração. A necessidade de formar o “novo homem”, em Portugal e outros países da Europa no começo do século XX, era entendida como a solução para a crise moral e ética do sistema liberal. (TESSADORI, 2014). Esse disciplinamento foi levado a efeito por um complexo sistema de inculcação ideológica, que buscava transformar o perfil dos portugueses, eliminar os “defeitos” assumidos e ressaltar as qualidades. E assim se fez. O como se fez, será o objeto da próxima seção.

## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO NOVO PORTUGUÊS (1933-1974)**

É certo que, desde a Ditadura Nacional de 1926, que pôs termo à Primeira República, começam a serem aplicadas medidas de censura à imprensa, às escolas e aplicação dos ideários centrados na exaltação nacionalista, patriotismo e condenação do comunismo na

programação de estudos de todos os níveis de ensino. No campo da educação, várias foram as medidas tomadas pela Ditadura Nacional, que apenas davam amostras do que viria a ser enfrentado com o Salazarismo: proibição da coeducação no ensino primário elementar; extinção do ensino primário complementar; reforma de 1927 que reduziu em dois anos o ensino primário elementar, bem como a seu conteúdo; extinção de Escolas Normais Primárias (por pressão, reestabelecidas no ano seguinte) e de Escolas Normais Superiores; reforma no ensino Liceal, que provocaram redução de anos de estudos e conteúdo; e a discussão elitista e inoperante do grande índice de analfabetismo do país. Conforme Nóvoa (1992), o período compreendido entre o início da Ditadura Militar até o ano de 1936, assistirá a uma sucessão de Ministros da Educação e caracterizar-se-á por ações educativas com o objetivo de dismantelar a escola republicana e suas práticas educativas.

A leitura dos textos do pedagogo e político português António Sérgio, publicados ainda durante a Primeira República, nos permite entender o imenso retrocesso que a Ditadura Nacional imprimiu sobre o pensamento e ação, sobretudo, relativos à educação primária e infantil. Em conferência proferida em 1918, afirmava ser o objetivo do ensino: “[...] fomentar a capacidade de um desenvolvimento contínuo, de uma racionalização intérmina da experiência, preparando os Portugueses para uma vida mais humana, mais progressiva, mais fecunda, dentro de uma forma social mais justa.” (SÉRGIO, [1965-197?], p. 7). Assim como outros pensadores que lhe eram contemporâneos, Sérgio defendia uma visão educativa fundada na democracia e emancipação e exerceu muita influência sobre a educação portuguesa antes de eclodir a Ditadura Nacional.

Embora Salazar, na função de Ministro das Finanças desde abril de 1928, já exercesse grande influência sobre o regime, foi precisamente a partir de 5 de julho de 1933, quando nomeado Presidente do Ministério, que entrou em execução o plano salazarista e as linhas mestras da União Nacional à educação começaram a ganhar relevo. Na educação, tratava-se de exercer frente ao comunismo e difundir o ideário da União Nacional: “Queremos, pelo contrário, que a família e a escola imprimam nas almas em formação, de modo que não mais se apaguem, aqueles altos e nobres sentimentos que distinguem a nossa civilização e profundo amor à sua Pátria [...]”. (SALAZAR, 1935, p. 309). Embora não tenha, em nenhum momento, assumido a pasta do Ministério da Educação Nacional – como o fez ao acumular a chefia de outras pastas e a presidência do Ministério –, Salazar imprimiu sua doutrina política à educação ao empossar ministros alinhados às suas ideias.

Com o objetivo de eliminar a influência republicana e criar um “homem novo”, Salazar objetivava integrar todos à nova ordem através da moral nacionalista e inculcação ideológica. Para essa integração, via educação, havia necessidade de que o Estado centralizasse a gestão e controle do serviço educacional, para a “educação nacional”: “Mais do que nunca seria necessário olhar para a Escola, afastando dela todos os elementos perigosos instalados no seio do professorado, e aliciar as crianças e os adolescentes com palavras inflamadas de exaltação patriótica e religiosa [...]”. (CARVALHO, 2001, p. 753). O objetivo da escola seria formar para a submissão, passividade, obediência à hierarquia e



abandono de iniciativas de participação política crítica. A gestão do país estaria “naturalmente” a cargo das elites. À população, o dever do trabalho, a fim de servir o país e à nova ordem. Com estes objetivos, no decorrer das primeiras décadas do salazarismo, uma série de medidas foram sendo tomadas no sentido de diferenciar educação e instrução. Enquanto educação era reservada às elites destinadas à direção do país, aos trabalhadores um ensino primário reduzido à instrução, ou seja, aprender ler, escrever e contar.

Para garantir este feito era preciso reorganizar a formação do professorado. Em 1936, as Escolas do Magistério Primário<sup>4</sup> foram suspensas, o que acabou por precarizar a formação docente, silenciar mentores e minar possíveis focos de resistência em instituições educativas, tais como as Escolas Normais, ou seja, “[...] uma progressiva diminuição do movimento de inovação pedagógica.” (ALVES, L., 2012, p. 73). No lugar das Escolas do Magistério foram criados “postos escolares” com seus “regentes”, ou seja, pessoas sem formação para o cargo, mas de confiança do regime. Segundo o Decreto-Lei estes postos escolares seriam regidos “[...] por quem possua idoneidade comprovada, na falta de um diploma tantas vezes só decorativo, o posto escolar será a escola aconchegada da terra pequenina.” (PORTUGAL, 1936b). Segundo Nóvoa (1992), com a criação dos regentes escolares assiste-se a uma ação política de desvalorização e desqualificação dos professores primários. Entretanto, formar uma nova categoria de professores era urgente, na medida em que seriam os agentes de preparação física e moral das crianças portuguesas. Era necessário moldar e disciplinar os comportamentos, adequar as pequenas e graduais tarefas precedidas de gratificações e subordinar todos à orientação nacionalista de servidão à Pátria, através de simbolismos morais e controle ideológico, mas também de disciplinamento e vigilância:

Dentro da escola, a recusa e o sancionamento dos comportamentos proibidos, ajudavam a construir uma organização, cuidadosa no controlo das opiniões pessoais e enraizada por um espírito considerado limpo, quando a contribuição da pessoa era utilizada para o fim de servir a todos. (TESSADORI, 2014, p. 184).

Outro marco importante de 1936 foi a promulgação da Lei de Bases da Educação do Estado Novo (Lei n.º 1.941), a qual instituiu a remodelação de todo o Ministério, desde a criação da Junta Nacional da Educação para estudos dos “[...] problemas que interessam à formação do carácter, ao ensino e à cultura [...]” (PORTUGAL, 1936a) e a reafirmação da hierarquia e penas disciplinares, quanto a reestruturação de quadros de disciplinas e programas em todos os graus de ensino. Essa reforma acompanhou outro Decreto-Lei, de novembro de 1936, que antecipava alterações no ensino primário que não poderiam esperar pela almejada reforma deste nível de ensino. Tal decreto, portanto, apressa-se em indicar o currículo do ensino primário obrigatório, reduzindo-o ao mínimo: “[...] ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal.” (PORTUGAL, 1936b). Ainda em 1936, a Reforma do Ensino Liceal de 1936 retira deste a tradicional finalidade de preparar para o ensino superior. Com a simplificação do currículo, regime por disciplinas, inserção de atividades cívicas, abandono da bifurcação

final em Letras ou Ciências e a simplificação dos exames finais com abolição das provas orais, os Liceus assumiram a função de preparar para “uma cultura geral útil para a vida”:

Na escola primária bastava aprender a ler, escrever e contar; nos Liceus bastava saber umas coisas, desarticulados os conhecimentos entre si pela escolha do ensino por disciplinas, que permitissem satisfazer a um exame com poucas exigências e obter com facilidade uma carta de aprovação. (CARVALHO, 2001, p. 776).

A criação da Mocidade Portuguesa<sup>5</sup> recebeu destaque desta Lei, cuja existência se manteve durante praticamente todo o regime, ditando normas de conduta, executando vigilância e doutrinando crianças e jovens portugueses nos espaços escolares para o nacionalismo e anticomunismo: “[...] uma organização nacional e pré-militar que estimule o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do caráter e a devoção à Pátria e a coloque em condições de poder concorrer eficazmente para a sua defesa.” (PORTUGAL, 1936a). O uso da farda, o canto do hino e o culto à Salazar foram elementos impostos pelo regime aos ensinos primário e liceal. Para Queiroz (2008, p. 6), a Mocidade Portuguesa representou um: “[...] instrumento ‘educador’ produzido pelo Estado Novo com o fim de ocupar o espaço vago nos tempos de sociabilização do jovem, auto-definida como complementar à ação da escola e da família [...]”.

Diversas foram as estratégias de vigilância, censura e inculcação ideológica nos espaços e ações educativas adotadas pelo Estado Novo, que visavam o desmantelamento do sistema de ensino anterior, tais como: afastamento de professores considerados subversivos, intensificação das inspeções pelas escolas de todo o país, restrições de participação dos professores nas reuniões de Conselho Escolar, bem como ações de disciplinamento e doutrinação ideológico do professorado. Com objetivo de disseminar as ideologias do regime, destacamos a criação da Revista Escola Portuguesa “Boletim do Ensino Primário Oficial”, que circulou semanalmente nas escolas portuguesas a partir de 1934 e só foi extinta quatro décadas mais tarde, com o fim do Estado Novo. Além deste boletim, a partir de 1938 foi implementada pelo Secretariado da Propaganda Nacional, a “A Lição de Salazar”, que consistia em um conjunto de sete cartazes que deveriam ser expostos em todas as escolas primárias e, posteriormente, comentados pelos professores em sala de aula. Através destes eram exaltados valores adequados ao regime:

[...] esquemas mentais úteis à sua prática na vida quotidiana, por meio de aulas na escola, onde o conteúdo doutrinário tinha que revelar um processo de persuasão ideológica, que acostumava os jovens, desde pequeninos, a conhecer Portugal através da fé em Deus e na Pátria. (TESSADORI, 2014, p. 181).

Este cenário começa a sofrer alterações em meados da década de 1940, pós-Segunda Guerra Mundial (1945), diante da vitória do grupo aliado e queda gradual dos regimes ditatoriais do Eixo. A pressão sobre o regime de Salazar, principalmente no que se refere ao colonialismo, somou-se à pressão das elites portuguesas que começavam a notar os efeitos

financeiros negativos do atraso cultural do país. Este contexto provocou o estabelecimento dos Decretos n.º 37.028/1948 e 37.029/1948, que estabelecem, respectivamente, disposições relativas ao ensino profissional e comercial e o Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial. Estes decretos organizam a estrutura e os currículos do ensino técnico-profissional, de modo a permitir rápida empregabilidade, além de acesso aos Institutos Comerciais e Industriais como estudo posterior. Mais do que isso, distingue as funções sociais do ensino profissional do Ensino Liceal: “[...] o ensino liceal era frequentado pelas classes média/alta, em que o currículo era fundamentalmente teórico, com um forte componente humanístico/científico; o ensino profissional destinado às classes mais desfavorecidas apontava para o ‘saber fazer’ [...]”. (MARTINS; MARTINS, 2016, p. 16).

Não ao acaso, a política educacional portuguesa se volta ao ensino técnico-profissional, culminando na reforma deste nível de ensino em 1947 – embora tenha recebido investimentos apenas no decorrer da década de 1950 –, quando um ligeiro incremento industrial em Portugal na década de 1950 passa a exigir novos planejamentos na área educativa e mão-de-obra mais qualificada. A desprivilegiada posição do país nos indicadores educacionais internacionais, sobretudo, relacionadas à elevada taxa de analfabetismo, imprime maior urgência de modificações na política educacional em todos os níveis. Dois planos foram criados nesta década: o Plano de Educação Popular (1952) e os Planos de Fomento (1953-1958; 1959-1964; 1965-1967; e 1968-1973). O primeiro – que incluía Cursos de Educação de Adultos e Campanha Nacional de Educação de Adultos –, tinha por objetivo a extinção do analfabetismo e a materialização da escolaridade obrigatória. A formação básica, por tanto tempo negada ao cidadão português, agora era uma exigência do mercado que demandava maior qualificação de mão-de-obra. Assim, o governo lançou mão de estratégias “repressivas” para punir quem fugisse à “obrigação” escolar, tais como multas pecuniárias e impeditivos de acesso a trabalho e serviços públicos. Estas estratégias, escancaradas na lei, também ocorriam nos bastidores. A intensa vigilância e repressão a professores e alunos nos espaços educativos (e fora deles) desde o início do regime, não foram flexibilizadas no pós-Segunda Guerra Mundial. Ao contrário, como afirma Carvalho (2001), a repressão foi acentuada, diante do receio que as novas ideias se pudessem infiltrar em solo português. Na prática, as estratégias envolviam a demissão, aposentadoria compulsória, prisão ou exílio de professores contrários ao regime (a exemplo da demissão em massa de professores de escolas, institutos e universidades em 1947), bem como a criação, também em 1947, de órgãos de Inspeção do Ensino Liceal, público e particulares, a fim de executar uma política constante de natureza disciplinar.

Com relação aos Planos de Fomento lançados a partir de 1953, diversos foram os reflexos na área educacional. Destaca-se proposição e realização do Projeto Regional do Mediterrâneo de 1964, cuja organização recebeu assessoria técnica e financeira da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Este Projeto acaba por traçar uma radiografia da situação educacional de Portugal, trazendo dados quantitativos da estrutura escolar, esclarecendo e trazendo à luz do dia suas deficiências e, principalmente,

acenando para a necessária modernização da educação portuguesa. Essas novas ideias não foram livremente difundidas, mas passaram pelo crivo ideológico do Estado Novo, ligado a moral cristã desde a Concordata de 1940 entre o Estado Português e a Santa Sé. Havia, portanto, aspectos a serem demarcados, dos quais o salazarismo não abria mão: “[...] se manteve à mesa das discussões com técnicos e pedagogos especializados, vestido à moderna e descontraído, buscava, na retaguarda, acautelar-se contra os perigos que a introdução de novas experiências no sistema de ensino viriam acarretar.” (CARVALHO, 2001, p. 799).

Entretanto, as novas necessidades do mundo do trabalho no pós-Segunda Guerra, atreladas aos progressos técnicos, cada vez mais exigiam respostas do regime de Salazar frente à demanda pela formação de mão-de-obra qualificada e diversificada. Havia um “ar de modernização” na educação portuguesa, atrelada à inclusão de novas tecnologias adaptadas ao ensino. As campanhas da década de 1950, embora tenham aumentado os índices de alfabetizados – sobretudo adultos –, não alterou substancialmente o cenário da educação portuguesa. Ao mesmo tempo, escancaravam-se as carências, o alto índice de analfabetismo, reduzido número de docentes disponíveis, baixa frequência e aproveitamento escolar e infraestruturas deficitárias. Este clima de modernidade se intensificou após a morte de Salazar e posse de Marcelo Caetano como Presidente do Conselho em 1968. O período conhecido como “Marcelismo” aceitou mais passivamente a expressão “democratização do ensino” e a abertura ao diálogo, embora no âmbito dos discursos, principalmente os proferidos pelo então Ministro da Educação Veiga Simão. Mas há que reconhecer que a década de 1970 representou um período de mudanças na política nacional, bem como um relativo progresso da educação portuguesa. Destas mudanças destacam-se: a Lei Orgânica do Ministério da Educação Nacional em 1971, através da qual houve profunda reestruturação dos órgãos ligados e submetidos ao Ministério; e a Reforma Veiga Simão de 1973 (Lei n.º 5 de 25/07/1973). (CARVALHO, 2001). Embora instrumento de manipulação pelas elites e facções, Stoer (1983) pondera ter tido a Reforma Veiga Simão papel fundamental no processo de mobilização política e cultural portuguesa, de modo a dar espaço e voz aos descontentamentos populares por tantos anos reprimidos pelo regime salazarista.

## **EDUCAÇÃO BRASIL E PORTUGAL: APROXIMAÇÕES E PARTICULARIDADES**

No decorrer deste texto, analisamos diversos aspectos dos regimes ditatoriais do Brasil e de Portugal, tanto econômicos e políticos quanto educacionais. Será objetivo deste tópico apresentar as aproximações e particularidades de ambos os países no que se refere ao papel exercido pelas instituições educacionais na difusão e afirmação das ideologias dos regimes ditatoriais. É característica de regimes ditatoriais o uso de estratégias ideológicas que colaborem na legitimação e sustentação do poder. As ditaduras brasileira e portuguesa também lançaram mão de diversos mecanismos ideológicos responsáveis pela censura ou pela difusão de princípios dos regimes, dentre eles, as instituições educativas. As instituições

educativas foram convocadas a disseminar “verdades” e coibir ideologias consideradas nocivas para a sociedade e para os governos. Alguns aspectos eram comuns e muito importantes para a educação, tanto brasileira quanto portuguesa.

O primeiro, diz respeito à necessidade de se construir uma *nova identidade nacional*, um “novo homem”, tarefa para a qual a escola era convocada. Em Portugal, uma das principais estratégias para a manutenção do regime salazarista residia em impor as novas regras de comportamento e pensamento que Salazar julgava salvaguardar. Estas regras eram ancoradas no ideário de uma “nova ordem” a ser construída, cujas bases estavam na formação de novas gerações, imbuídas de valores cívicos e adequados à linha ideológica do regime. Tessadori (2014), ao analisar aproximações e distanciamentos acerca do “homem novo” do fascismo italiano e do Estado Novo português, aponta a forte centralidade da “família” neste processo, um espaço que seria baseado na harmonia, trabalho árduo e religião católica: a tríade ideológica Deus, Pátria e Família. Cultivado no lar familiar, o “homem novo” idealizado pelo Estado Novo deveria ter uma formação moral que cultivasse a devoção à vida “naturalmente” hierárquica, o amor a Deus e à Pátria e a aceitação do *status quo*. Moldar este “homem novo” para compreender e respeitar a hierarquia social, seus limites morais e colaborar com o bem comum da sociedade estado-novista, passava por reorganizar uma grande rede de inculcação ideológica na qual situava-se, com papel de destaque, as escolas portuguesas, sobretudo, as primárias. Rosas (2018) também analisa o projeto do “homem novo” salazarista, como um “resgate da alma” dos portugueses e integração destes à ideologia do Estado Novo. Estes preceitos foram resumidos no célebre discurso de Salazar durante as comemorações do décimo aniversário do “28 de maio”, na cidade de Braga, ocasião em que proclamou as “verdades indiscutíveis” da revolução nacional, em suma: “Deus e a virtude”, “Pátria e sua história”, “autoridade e o seu prestígio”, “Família e a sua moral” e “trabalho e o seu dever”. (ROSAS, 2018, p. 327).

Ao projeto de formação do “novo homem” brasileiro também foram convocadas as instituições educativas, sobretudo, através das disciplinas morais e cívicas que foram inseridas em todos os níveis e modalidades de ensino e de frequência obrigatória: Educação Moral e Cívica no 1º Grau, Organização Social e Política Brasileira no 2º Grau e Estudos de Problemas Brasileiros no nível Universitário. Estas atuaram como mecanismos de reprodução dos padrões idealizados pelo regime para os brasileiros que, desde a mais tenra idade, deveriam ser doutrinados a pensar e viver de acordo com a moral cívica, patriótica, virtuosa, religiosa e fiel à autoridade e leis nacionais.

Um segundo aspecto diz respeito às questões legais do ensino, a *obrigatoriedade do ensino* primário, que foi oficializada em Portugal por Decreto-Lei em 1936 e, no Brasil, apenas com a Constituição Federal de 1967. A particularidade dos países resume-se à diferença de mais de trinta anos em tornar este nível básico de ensino obrigatório, pois ambos compartilham o sucateamento do ensino primário, com investimentos e qualidade reduzidos gradativamente ao longo dos anos. Isso nos remete à *dualidade educação/instrução*, presente na base do ensino de ambos os países: instrução reduzida à classe trabalhadora e educação

às elites. Os objetivos dos regimes culminavam no projeto de formação da população trabalhadora com um mínimo necessário à obediência e inculcação de valores nacionalistas, formar cidadãos acríticos e despolitizados. Quanto à *ampliação da escolaridade obrigatória*: em Portugal ocorre em 1964, quando se estende até 14 anos e, no Brasil, o mesmo ocorrerá com a Reforma de 1º e 2º Graus de 1971, que ampliou a obrigatoriedade para o nível de 1º Grau. O que completa este cenário é a *dualidade ensino superior/técnico profissional*, ancorado na manutenção da elitização do ensino superior, historicamente destinado às elites, e na tendência à *profissionalização da educação média*, agora convocada a especializar-se para atender às demandas da produção e do capital por mão-de-obra qualificada. Em Portugal, esta perspectiva consolida-se na década de 1950, quando se distinguem as finalidades do Ensino Liceal, como caminho aos Cursos Superiores, e o Ensino Técnico, de rápida empregabilidade. Isso cristaliza-se no Brasil pela Reforma de 1º e 2º Graus, que imprime o ensino profissionalizante ao nível de 2º grau, mantendo a possibilidade do propedêutico.

Um terceiro aspecto diz respeito à *valorização das tradições nacionais*, diretamente relacionadas à preservação da família tradicional e religiosidade católica. Como vimos, o acordo entre o Estado e a Igreja Católica durante o regime salazarista, garantiu a esta última intensa influência na educação e assistência social, em Portugal e nas colônias africanas, propagando a doutrina e moral católicas, bem como as ideologias do regime. A ampla influência da Igreja Católica sobre a educação portuguesa em todos os níveis denota o vínculo estreito entre esta e o salazarismo, estando as ações da Igreja isentas da censura e com grande liberdade de organização e de expressão nas escolas primárias, liceais e técnicas do país, onde o ensino religioso era obrigatório. Neste ponto reside a primeira particularidade: no Brasil, embora a Igreja Católica tivesse liberdade para atuar no ensino, não recebeu tamanho incentivo do poder público, exceto o pagamento dos professores após a Reforma de 1º e 2º Graus, que manteve o ensino religioso de frequência facultativa.

Um quarto aspecto está no *fortalecimento da moralidade e do civismo*, sobretudo através da criação de instituições de formação da juventude nacional: a Comissão Nacional de Moral e Civismo no Brasil em 1969 e a Mocidade Portuguesa em Portugal em 1936. Ambas as instituições, tinham como objetivo formar a juventude nacional nos moldes da ideologia do regime e na perspectiva de que colaborassem com sua durabilidade. A obrigatoriedade da moralidade e civismo estava presente: de participação das crianças jovens na Mocidade Portuguesa e de cursar as disciplinas cívicas nas instituições de ensino brasileiras, do 1º grau à Universidade. Após analisar textos das instituições, Gondim (2021, p. 2) afirma que, em ambos os países, o sistema educacional foi utilizado

[...] para atender aos interesses políticos dos regimes estabelecidos de forma autoritária e que encontraram nele e em seus sujeitos um meio de sua afirmação e disseminação de afirmações tidas por eles como “verdadeiras” e necessárias ao bom seguimento da sociedade ‘civilizada’.

Este aspecto nos remete a mais uma das particularidades: enquanto a instituição brasileira estaria mais voltada à atuação pedagógica dos professores nas salas de aula, a instituição portuguesa atuava mais diretamente com a juventude. Inicialmente criada para atender a juventude masculina e de caráter voluntário, a Mocidade Portuguesa passa a ser de frequência obrigatória e voltada para a formação da juventude para temas que eram de interesse e controle do governo, tais como a fé cristã católica, a manutenção das tradições, da unidade cultural e territorial e fortalecimento da identidade nacional, forjada no caráter da ordem, da moral e da disciplina. Os mesmos princípios estavam presentes nas orientações da Comissão Nacional de Moral e Civismo repassadas às disciplinas morais e cívicas que faziam parte do currículo obrigatório dos diferentes níveis escolares no Brasil. Porém, como vimos a atuação da Comissão esteve muito mais voltada à formação docente de todos os níveis de ensino do que ao trabalho imediato com a juventude. Contudo, ambas as instituições tinham por objetivo final a formação de uma identidade nacional via fortalecimento da unidade moral de tradição religiosa cristã, na defesa da tese de que tais princípios eram constituintes “naturais” do povo brasileiro e português.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Saviani (2007a) ressalta que, embora estivessem impregnadas de espíritos diferentes, houve continuidade entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024/1961, de inspiração liberalista, e as reformas educacionais do regime civil-militar, de inspiração tecnicista: “Os verdadeiros problemas educacionais permaneceram intocados e a educação popular nem sequer foi considerada.” (SAVIANI, 2007a, p. 190). Sob princípios quantitativos, metodológicos e técnicos, de adaptação às necessidades sociais e voltados à formação profissional, as reformas tecnicistas da Ditadura Civil-Militar de 1964 revelavam uma preocupação com a eficiência, produtividade e aprimoramento técnico do trabalhador. As classes dominantes – burguesia nacional aliada à burguesia externa e representada politicamente pelas Forças Armadas – arquitetou reformas que visavam o atendimento direto e indireto às necessidades do setor produtivo, sobretudo do capital multinacional e associado, que fortalecia sua interferência na economia brasileira. O Estado, portanto, estava convocado a viabilizar tais reformas. E é, portanto, seu papel na sociedade de classes: mediar as tensões entre a classe trabalhadora e a classe dominante a fim de manter o *status quo*.

Stoer (1983) sintetiza muito bem a trajetória da educação durante Estado Novo português, ao afirmar ter existido diferentes concepções ao longo de décadas. Inicialmente, a inculcação ideológica nacionalista assentada na trindade Deus, Pátria e Família e, posteriormente, na relação mais íntima da educação com as demandas econômicas do Estado português. Ambas as concepções atribuíam importância à educação, seja na conformação do povo português ao status quo e ao seu papel passivo na hierarquia social, seja no incremento à educação nacional, como estratégia de educar o trabalhador agora para um papel ativo no mercado de trabalho. O mesmo pode-se afirmar em relação à Ditadura Civil-Militar de 1964

no Brasil. A ambas as ditaduras sempre foi muito claro o papel social dos trabalhadores, aos quais ora a educação era negada, ora eram convocados à instrução para o trabalho. Ora a educação era restringida ao mero papel de inculcação ideológica, ora assumia sua contribuição no crescimento econômico e modernização do país. De uma forma ou de outra, a ordem era a colaboração para com a manutenção dos regimes.

A educação é parte fundamental de qualquer projeto de governo, sobretudo, em regimes totalitários. A sociedade portuguesa e brasileira, ao reestabelecerem seus governos democráticos após meados das décadas de 1970 e 1980, respectivamente, tinham o desafio de livrarem-se das amarras políticas, econômicas e ideológicas dos governos ditatoriais. Mas eis que aí tem início um novo projeto burguês. As mudanças na política educacional pós-ditadura não foram significativamente estruturais, a ponto de, na prática, contribuir com uma educação efetivamente democrática. Mas há que se admitir os limites ainda mais intransponíveis de uma sociedade ditatorial, recentemente exaltada pelo governo de extrema direita brasileiro e que - em alguns aspectos estruturais, de que se poderia destacar a renovada separação curricular entre o percurso educativo regular e o da via profissional, não por acaso, das primeiras medidas a serem postas em causa logo a seguir à Revolução de 25 de Abril de 1974 - também ronda a política portuguesa.

Muito longe da pretensão de fechar o tema, este estudo teve por objetivo reiniciar um debate muito presente na literatura. Compreender as bases ideológicas que fundamentaram projetos educacionais ditatoriais de países como Brasil e Portugal, suas aproximações e particularidades é, mais do que nunca, tarefa na luta constante contra ideologias reacionárias e na construção de projetos não apenas democráticos, mas realmente emancipadores.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, H. C. R. de. **Brasil e Portugal “Países Irmãos”**: relatos diplomáticos sobre a aproximação dos regimes nos anos 30. Dissertação (Mestrado em História Contemporânea), Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto/PT, 2013.

ALVES, L. A. M. **História da educação uma introdução**. Porto: Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2012.

ALVES, T. J. J. Duas ditaduras Ibero-Americanas: as relações diplomáticas entre Brasil e Portugal (1964 e 1974). **Revista História UEG**. Porangatu, v. 8, n. 1, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3MGhRLv>. Acesso em: 05 jun. 2022.

BASBAUM, L. **História Sincera da República (de 1961 a 1967)**. 1. ed. São Paulo: Fulgor, 1968.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 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 do país, e dá outras providências). Disponível em: <https://bit.ly/3MMtEYM>. Acesso em: 26 mar. 2022.



BRASIL. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961 (Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Disponível em: <https://bit.ly/41oUA4G>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 5.540**, de 28 de novembro de 1968 (Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior). Disponível em: <https://bit.ly/3o9oFXH>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971 (Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências). Disponível em: <https://bit.ly/418yBiP>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 7.044**, de 18 de outubro de 1982 (Altera dispositivos da Lei n.º 5692/1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://bit.ly/3GMJYF4>. Acesso em: 09 fev. 2023.

CARVALHO, R. de. **História do ensino em Portugal**: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CUNHA, L. A. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931-1997. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 285-302, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3odC9Se>. Acesso em: 20 maio 2022.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

DREIFUSS, R. A. **1964**: a conquista do Estado. Ação Política, Poder e Golpe de Classe. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FÁVERO, O. **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

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

GERMANO, J. W. **Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GONDIM, A. M. de C. A Comissão Nacional de Moral e Civismo e a Mocidade Portuguesa: configurações sociais e identidade nacional. **Rev. Bras. Hist. Educ.** Maringá, v. 21, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3MFgIUp>. Acesso em: 06 maio 2022.

HOBBSAWM, E. J. **A era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MARTINHO, F. C. P. **A bem da nação**: sindicalismo português entre a tradição e a modernidade (1933-1947). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARTINS, E. C.; MARTINS, S. I. B. A visão do Ensino Técnico-Profissional português: evolução histórica das medidas e rupturas. **B. Téc. Senac**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 2, p. 6-31, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/41cWB10>. Acesso em: 21 ago. 2021.

MEDINA, J. **A democracia frágil: a Primeira República Portuguesa (1910-1926)**. In.: MATTOSO, J. (org.). *História de Portugal*. São Paulo: EDUSC/UNESP; Portugal, PO: Instituto Camões, 2000.

NÓVOA, A. A educação nacional. In SERRÃO, J.; OLIVEIRA MARQUES, A. H. de (coord.). **Nova História de Portugal** (vol. XII, p. 456-519). Lisboa: Presença, 1992.

PORTUGAL. **Decreto n.º 37.028**, de 25 de agosto de 1948a (Determina que a Direcção-Geral do Ensino Técnico Elementar e Médio passe a denominar-se Direcção-Geral do Ensino Técnico Profissional, e insere disposições relativas ao ensino profissional industrial e comercial). Disponível em: <https://bit.ly/3UGAJvF>. Acesso em: 11/ dez. 2021.

PORTUGAL. **Decreto n.º 37.029**, de 25 de agosto de 1948b (Promulga o Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial). Disponível em: <https://bit.ly/3N2mVtV>. Acesso em: 11 dez. 2021.

PORTUGAL. **Decreto-lei n.º 1.941**, de 11 de abril de 1936a (Remodelação do Ministério da Instrução Pública). Disponível em: <https://bit.ly/3KLnQMy>. Acesso em: 14 mar. 2022.

PORTUGAL. **Decreto-lei n.º 27.279**, de 24 de novembro de 1936b (Estabelece as Bases do Ensino Primário). Disponível em: <https://bit.ly/43wKXTx>. Acesso em: 14 mar. 2022.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 32.243**, de 5 de setembro de 1942 (Regula o funcionamento das escolas do magistério primário). Disponível em: <https://bit.ly/3KXnFyN>. Acesso em: 04 fev. 2022.

PORTUGAL. **Lei n.º 5**, de 25 de julho de 1973 (Reforma Veiga Simão/Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo). Disponível em: <https://bit.ly/43XI666>. Acesso em: 21 abr. 2023.

QUEIROZ, M. I. P. S. da C. **A Mocidade Portuguesa na “Era dos Fascismos”**: o enquadramento da Juventude no Estado Novo (1936-1945). Dissertação (Mestrado em História dos Séculos XIX e XX – Secção do Século XX) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2008.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 2006.

ROSAS, F. O Estado Novo nos anos 30. In: MATTOSO, J. (dir.). **História de Portugal: o Estado Novo (1926-1974)**. Lisboa: Estampa, 1994. V. VII.

ROSAS, F. **Salazar e o poder: a arte de saber durar**. 2. ed. Lisboa: Tinta da China, 2018.

SALAZAR, O. **Discursos (1928-1934)**. Coimbra, 1935.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, D. História comparada da educação: algumas aproximações. *In.*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2001, Pelotas, RS. **Anais** [...]. Pelotas, RS: ASPHE, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3mCaWs2>. Acesso em: 07 jan. 2022.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007b.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SÉRGIO, A. **Sobre educação primária e infantil**. 2. ed. Lisboa: Inquérito, [1965-197?]. (Cadernos Culturais).

STOER, S. T. A Reforma Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou “disfarce humanista”? **Análise Social**, v. XIX (77-78-79), 1983-3.º, 4.º e 5.º, 793-822. Disponível em: <https://bit.ly/408vbw5>. Acesso em: 25 mar. 2022.

TESSADORI, P. **O Homem Novo do Fascismo italiano e do Estado Novo Português**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade de Lisboa e Universidade Católica Portuguesa, Universidade de Évora, 2014.

VIEIRA, S. L.; FREITAS, I. M. S. de. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Plano, 2003.

#### **AUTORIA:**

\* Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Professora do Centro Universitário UniFatecie. Contato: [deniseklsb@gmail.com](mailto:deniseklsb@gmail.com)

\*\* Doutorado em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. Professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e Emérita da Universidade do Porto, Portugal. Contato: [rosasoaresnunes@gmail.com](mailto:rosasoaresnunes@gmail.com)

#### **COMO CITAR ABNT:**

SBARDELOTTO, D. K.; NUNES, R. S. Subsídios para a compreensão da educação no Brasil e Portugal durante os seus períodos ditatoriais civis-militares: análise comparativa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-28, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8670891. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8670891>. Acesso em: 15 maio 2023.

#### **Notas**

<sup>1</sup> No Brasil, também houve um período ditatorial denominado “Estado Novo”, que vigorou entre 1937 e 1945, sob a liderança de Getúlio Vargas. Cientes de que muitos elementos também

aproximam o Estado Novo português desta experiência histórica brasileira, ressaltamos que este trabalho se limitou a analisar apenas o período da ditadura civil-militar brasileira, vigente entre 1974-1985.

- <sup>2</sup> Nasceu em Vimieiro, Santa Comba Dão, numa família de proprietários agrícolas. Seminarista em Viseu e católico praticante, escrevia artigos de jornais na juventude em protesto contra os republicanos jacobinos e em defesa da Igreja Católica. Em 1914, formou-se em Direito pela Universidade de Coimbra e, em 1917, assumiu a regência da cadeira de Economia Política e Finanças desta mesma Universidade. (CARVALHO, 2001).
- <sup>3</sup> A Legião Portuguesa foi uma milícia popular criada em 1936, sob inspiração em organizações semelhantes, sobretudo, a fascista italiana e nazista alemã. Tratava-se de organismo do Estado, com o objetivo de ser uma força composta por patriotas. Podiam, “voluntariamente”, fazer parte da Legião os portugueses acima de dezoito anos, homens e mulheres.
- <sup>4</sup> Reabertas pelo Decreto-lei n.º 32.243, de 5 de setembro de 1942.
- <sup>5</sup> A Mocidade Portuguesa, criada em 1936, foi delegada à gestão da Obra das mães pela Educação Nacional e destinava-se aos meninos e jovens do sexo masculino. Em 1937 foi criada a Mocidade Portuguesa Feminina, com particularidades mais “adequadas” ao público feminino (educação social e gosto pela vida doméstica). Ao contrário da Legião Portuguesa, de adesão “voluntária”, na Mocidade Portuguesa a participação era obrigatória. (QUEIROZ, 2008).