

A IMPORTÂNCIA DE DOCTRINA MORAL E CÍVICA NA REESTRUTURAÇÃO EDUCACIONAL EMPREENDIDA PELA DITADURA MILITAR NO BRASIL (1964-1985).

Vanessa Kern de Abreu – UFU

Geraldo Inácio Filho – UFU

(Professor – Orientador)

Eixo Temático 5: Historiografia da educação brasileira e história comparada

Introdução

O modelo de desenvolvimento econômico dependente seguido pelo Brasil nas décadas de 1960/ 1970 estava vinculado a uma articulação política com raízes dentro e fora do país, e com uma máquina de repressão social. O Estado surgido do Golpe de 31 de março de 1964 emergiu da Escola Superior de Guerra - ESG, do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais – IPÊS, e do Instituto Brasileiro de Ação democrática – IBAD.

As idéias anticomunistas presentes na política exercida pelo Estado militar eram desenvolvidas dentro da ESG, de onde saiu grande parte dos militares que se tornaram responsáveis pelo comando político e econômico do Brasil por duas décadas. A teoria de “guerra interna”, introduzida pelos militares, era ensinada nos cursos oferecidos pela ESG:

“Segundo essa teoria, a principal ameaça vinha não da invasão externa, mas dos sindicatos trabalhistas de esquerda, dos intelectuais, das organizações de trabalhadores rurais, do clero e dos estudantes e professores universitários. Todas essas categorias representavam séria ameaça para o país e por isso teriam que ser todas elas neutralizadas ou extirpadas através de ações decisivas” (SKIDMORE, 1988: P.22).

A “guerra interna” começou em nosso país quando os nossos políticos – então militares - começaram a olhar para as alas da nossa sociedade que mais lutavam por melhorias sociais não como aliadas, mas como inimigas. Procurava-se estudar e traçar os destinos dos Brasil¹ sem ouvir a sociedade, ou melhor, procurando calá-la deliberadamente. A repressão causada por essa “guerra” procurou silenciar as vozes que

¹ “Nesta casa estuda-se o destino do Brasil”. (www.esg.br).

pediam democracia e liberdade, como grupos de teatro, músicos e organizações de esquerda e estudantil (GASPARI, 2002: P.211).

Até mesmo uma ala mais moderada da ESG, chamada grupo da “Sorbonne” ou castelitas (por terem em Castelo Branco um de seus principais representantes), acreditava que um governo arbitrário, porém curto, era uma necessidade para o país naquela época. Essa “necessidade” era devida, principalmente, à explosão de movimentos sociais que ocorreu durante o governo do presidente João Goulart, interrompido pelo golpe de 1964.

Outra instituição que foi importante para a articulação do golpe e do Estado militar foi o IPÊS, fundado em 1962. Publicava estatísticas e estudos sobre economia, educação, controle da população, reformas legislativas e desenvolvimento social através de filmes, textos e seminários. Sua postura, profundamente conservadora, refletia as intenções de seus fundadores, empresários, advogados, tecnocratas e oficiais das forças armadas, interessados em controlar a economia e a política do país de modo a beneficiá-los (SKIDMORE, Idem, P.40).

O IPÊS trabalhava em conjunto com um grupo de alunos formados na ESG e também com a Campanha da Mulher pela Democracia - CAMDE, que tinham os mesmos interesses de “preservação da democracia”. O aumento da inflação, a falta de planejamento econômico e o temor de uma influência comunista no país uniram esses setores contra o governo de João Goulart e contra os movimentos de reivindicação social.

O IBAD, por sua vez, foi criado em 1959 com apoio de empresários brasileiros e estrangeiros, e possui as mesmas intenções políticas e econômicas recuperadas posteriormente pelo IPÊS. Sua campanha anticomunista, realizada nas eleições de 1962, contribuiu para o desgaste do governo Goulart e para acirrar os conflitos entre setores radicais da sociedade.

O IBAD teve sua atuação suspensa em 1963 por uma determinação do Poder Judiciário, após uma Comissão Parlamentar de Inquérito – CPI confirmar que os recursos do Instituto vinham de empresas estrangeiras, principalmente norte-americanas. Sua atuação foi mais forte em âmbito político, enquanto o IPÊS se destacou pelas atividades panfletárias e pelo apoio com recursos e pessoal em movimentos de contestação social de direita, como a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, realizada em São Paulo em 19 de março de 1964 (CHIAVENATO, 1997: PP. 30-34).

Muitos dos princípios dessas instituições nortearam as linhas de política e economia colocadas em prática pelo governo militar. Um exemplo prático que podemos citar é a ligação das idéias e dos economistas do governo Castelo Branco com o IPÊS/ RJ:

Roberto Campos, ministro do Planejamento deste governo e um dos mentores do PAEG – Plano de Ação Econômica do Governo, era intimamente ligado ao grupo carioca de empresários do Instituto. Além disso, inúmeros militares e empresários que tiveram ação nos governos da ditadura eram ligados, pelo menos, a uma dessas entidades, o que revela a importância de suas teorias e práticas para o entendimento das políticas e economias tornadas realidades pelos governos militares (SKIDMORE, Idem, P. 69).

O modelo de desenvolvimento que o Brasil seguia no período estava, então, relacionado com essas teorias, principalmente com a do anticomunismo: era necessário ao país fazer uma opção internacional de “alinhamento” político e econômico, devido ao “clima” de conflito internacional eminente proporcionado pela Guerra Fria. Os empresários e militares brasileiros fizeram a opção pelo alinhamento com os EUA, ou seja, contra o comunismo emanado da URSS e de Cuba.

Desde o início, o Estado militar procurou uma aproximação com investidores estrangeiros, com o governo dos Estados Unidos e com agências econômicas internacionais: Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento.

No plano educacional, essa aproximação foi com a AID, através dos acordos MEC/USAID. Tanto na economia propriamente dita, quanto na Educação, o desenvolvimentismo dependente funcionava como um argumento que tinha um fim em si mesmo e que dava sentido a todos os atos praticados pelo governo. Isso é percebido claramente em vários trechos da legislação educacional, nos discursos dos presidentes militares e na propaganda do Estado. Um exemplo está na exposição de motivos do Ministro da Educação e Cultura, Coronel Jarbas Passarinho, que acompanha o projeto de lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus enviado ao presidente Médici e ao Congresso Nacional:

“Agora, Vossa Excelência não proporá ao Congresso nacional apenas mais uma reforma, mas a própria reforma que implica partir vigorosamente para um sistema educativo de 1º e 2º graus voltado para as necessidades de Desenvolvimento (...), preparando os técnicos de nível médio de que tem fome a empresa privada como a pública (...). Em uma palavra, é o que Vossa Excelência preconiza: A Revolução pela Educação” (BRASIL, 1971).

A Reforma do ensino de 1º e 2º graus tinha sua razão de ser, de acordo com o Estado militar, no momento de desenvolvimento econômico vivido pelo país. Era necessário formar profissionais capazes de atender à demanda do mercado dentro do ideal de democracia discutido no capítulo anterior, ou seja, dentro do exercício democrático controlado pelo governo, posto que emana dele, e proporcionado pela livre competitividade.

A “Revolução pela Educação” pode ser entendida como um redimensionamento de vários conceitos e práticas, tendo como pressuposto a transposição do ideal de desenvolvimento dependente do Estado em relação ao mercado internacional para a escola: a dependência do seu saber em relação ao Estado. Ou seja, da mesma forma que a economia e as práticas políticas e culturais brasileiras passaram a depender do Estado e da conjuntura do mercado internacional, posto que é um desenvolvimento dependente, a escola teria o seu saber vinculado ao controle centralizador do Governo Federal.

Esses conceitos são reestruturados e colocados em prática pelas escolas a partir do esvaziamento crítico levado a cabo pela doutrinação moral e cívica, sua disciplina e prática educativa (CCE's):

“A nação, a pátria, a integração nacional, a tradição, a lei, o trabalho, os heróis: esses conceitos passaram a ser o centro dos programas da disciplina Educação Moral e Cívica, como também deviam “marcar” o trabalho de todas as outras áreas específicas e das atividades extraclasse com a participação dos professores e das famílias imbuídas dos mesmos ideais e responsabilidades cívicas” (FONSECA, 1993: PP.37,38).

Os conceitos que iremos analisar são: o de Educação e Trabalho, e de História e Pátria, tratados pelos relatores dentro da legislação educacional do período estudado.

Educação e Trabalho

A Educação buscada pela ditadura militar se enquadrava em seus ideais de segurança nacional, de desenvolvimento e de disciplina. Segundo o relator Padre José de Vasconcelos, no relatório do GT criado pelo Decreto nº. 65.189/ 69 para reformar o Ensino de 1º e 2º graus:

“A formação básica proposta inspira-se na filosofia político-social do País. O Brasil insere-se no mundo democrático e, tendo em vista o princípio da unidade nacional e os ideais de liberdade e solidariedade humana, dispõe-se a oferecer à sua população (...) uma educação fundamental (...) em face da Constituição “Toda pessoa, natural ou jurídica, é responsável pela segurança nacional, nos limites definidos em lei (art. 86)”. Tal responsabilidade pressupõe uma base de formação moral e de educação para a cidadania, condições vivificantes da democracia. Do ponto de vista social, essa educação básica é indispensável, pois tem em mira integrar o educando ao seu meio e época. Pela funcionalidade com que operar poderá ainda permitir ao povo uma tomada de consciência do verdadeiro conceito de educação, que será encarada não como um instrumento de ascensão na escala social, mas como um processo de amadurecimento individual e integração interna e externa (...). Uma adequada formação básica amplia a rentabilidade do trabalho e acelera o desenvolvimento. (...) Por que valoriza a dimensão humana do educando” (BRASIL, 1971).

O ideal de Educação presente neste relatório possuiu dois objetivos claros: primeiro, “integrar o educando em seu meio e época”; e segundo, educar para o trabalho. Ao pretender oferecer um ensino baseado no artigo 86 da Carta Constitucional vigente no período, o Estado já deixava claro que o objetivo de “integrar” – disciplinar - o aluno deveria ser alcançado, nem que fosse sob o uso da força. O dever de segurança interna da nação – da delação de colegas “subversivos” - deveria ser aprendido na escola e cumprido por cada brasileiro.

Os princípios de “mundo democrático”, “unidade nacional”, “ideais de liberdade e solidariedade humana”, citados pelo relator e que compõe a “filosofia político-social do país” em que se insere a formação básica, devem ser entendidos como argumentos que estão no texto do relatório somente para “disfarçar” os fins disciplinadores dessa Educação. A “unidade nacional” era aquela que deveria ser mantida através da “guerra interna”, dos conflitos contra os setores de esquerda da sociedade; a liberdade e a solidariedade humana eram aquelas praticadas nos porões do DOPS e pregadas pela imprensa nas campanhas de disciplina cívica. Era esse o quadro que definia a “filosofia político-social” e o “mundo democrático” em que o ensino se inseria.

O sucesso do segundo objetivo da Educação, o ensino para o trabalho, dependia da aplicação do primeiro. Pense bem: somente uma população disciplinada começaria a encarar a Educação apenas como um fator de “amadurecimento individual e integração

interna e externa”, e não como uma oportunidade de subir na “escala social”. Dentro da cultura burguesa em que nos encontramos, pensamos sempre que a dedicação aos estudos leva a uma ascensão financeira e social, além de ser, obviamente, um fator de amadurecimento. Mas na Educação técnica idealizada pelo Estado o aluno deveria amadurecer apenas em um sentido: da *rentabilidade* do trabalho e do *desenvolvimento* econômico do país.

Nesse sentido, o futuro operário ou técnico não deveria aprender jamais a reivindicar melhores salários, por exemplo. Sobre a relação entre Educação e Trabalho, encontramos um outro trecho relevante no Parecer nº. 793/69 (Ibid Idem):

“Ante o automatismo que se avoluma aos nossos olhos, urgente se torna reivindicar o retorno do homem à sua condição de um ser que sente, pensa, age e atua com lucidez, sabendo utilizar-se das horas de lazer, em progressão à proporção que a técnica e a automação libertam a criatura do peso, até hoje, absorvente do trabalho. Diante de tais perspectivas, as responsabilidades da educação fundamental sobem de ponto, e exigem mesmo a mais larga compreensão de seus deveres”.

A Educação fundamental deveria ensinar, em suas perspectivas, que o trabalho técnico liberta. E para compreender isso o homem deveria retornar “à sua condição de um ser que sente, pensa, age e atua com *lucidez*”, visto que a tecnologia implantada pelo desenvolvimento poderia conceder ao trabalhador maiores horas de lazer. Observe que ser *lúcido* é diferente de ser *crítico*. Lúcido é aquele que sabe o que está acontecendo; crítico é aquele que além de saber, entende o que está acontecendo, e é capaz de modificar a sua situação. Essa dimensão de trabalho atende ao ideal desenvolvimentista do período, ao procurar disciplinar o trabalhador e moldar sua capacidade de ação política.

E por mais contraditório que isso possa parecer, esse tipo de Educação acaba sim “*valorizando a dimensão humana do educando*”, mas não da forma como quis o Estado: a dimensão valorizada é aquela em que o ser humano se vê coagido a tal ponto de querer reagir, organizando movimentos de contestação ao regime e à Educação implantada.

História e Pátria

No Parecer nº. 94/71 do CFE (BRASIL, 1976), dentro do tópico que aborda a Educação Cívica, os conceitos de História e Pátria são também discutidos:

“Ao mesmo tempo em que o homem se descobre, descobre a história, que o conduz, e da qual ele também é autor. (...) O chão do mundo de cada homem é a sua Pátria. E uma Pátria é, em última análise, uma personalidade moral. Ela tem um corpo e uma alma. (...) O homem, cidadão do mundo, é, entretanto, filho de um país. Sua nação é esta espécie de “família amplificada”, a que ele deverá, primeiro, seu amor, sua lealdade, sua vida. (...) O civismo brasileiro, no momento, é comprometer-se com a fase histórica de desenvolvimento do País e trabalhar na construção de uma Pátria em que haja um lugar ao sol para todos, e que seja, cada dia mais, uma Democracia de homens livres, responsáveis e solidários”.

A História passa a ser vista dentro da lógica do desenvolvimento industrial pelo qual o país passa. O texto legal não nega que o homem seja o autor da História de seu país, mas deixa claro que a História é construída não em função do homem, mas da Pátria. Se necessário ele deve morrer pela Pátria, deve se comprometer com o desenvolvimento empreendido pela nação, e esse será o seu civismo. Ou seja, o conceito de História é reestruturado de forma a ser confundido com os conceitos de civismo, de Pátria e de desenvolvimento (Progresso). Veja o que está escrito no edital de abertura de um livro didático distribuído pelo MEC, de 1971:

“O que desejamos é mostrar a complexidade do assunto e a necessidade imperiosa de elaborar cientificamente o material histórico, dar-lhe carência e unidade, interpretar os fatos com o máximo rigor e objetividade, a fim de perceber a significação dos acontecimentos, as suas causas e efeitos e buscar a orientação segura para a conduta nas mais variadas esferas da atividade. (...) Tais devem ser os fundamentos do BRASIL GRANDE”.

A História é considerada com “rigor e objetividade”, como uma grande lista de causas e efeitos! Sabemos o quanto a subjetividade é cara ao ensino de História, que deve ser considerado antes de tudo em sua dimensão de realização de experiências humanas. O objetivo era esvaziar a História de seu sentido reflexivo de construção, a partir da aprendizagem de uma História já pronta e acabada, pois os grandes heróis passam a fazer parte do contexto criado pelos militares, mascarando os conflitos próprios da sociedade humana e em específico da sociedade brasileira. A substituição da História por Estudos Sociais e OSPB também tinham esse mesmo objetivo. A atenção e o cuidado com

que se lidava com a educação cívica, moral e religiosa passou a inundar todo o ensino de História, transformando-o em um elenco de fatos, datas, nomes e lugares, linearmente dispostos e desprendidos de significados, a serviço da construção do “BRASIL GRANDE”.

O ensino de história, assim confundido com a educação cívica e moral e de disciplinarização do homem, ganha um aspecto sagrado, messiânico. O professor passa a ter uma missão, os hinos nacional, da bandeira e dos estados passam a ser entoados com reverência e rigor religiosos, os personagens da história começam a ser respeitados como o são os santos católicos, suas obras são lembradas e comemoradas, como acontecimentos singulares e divinos, inalcançáveis aos homens, que de sujeitos passam a seguidores. A história consagra-se, assim, como uma verdade inquestionável. Esse era o objetivo prático da reestruturação educacional do Estado militar para a história e, infelizmente, constata-se na prática o seu alcance, até os dias de hoje.

Conclusão

As Leis possuem dois lados: ao mesmo tempo em que são uma imposição do Estado, são também uma criação da sociedade. Essa criação provém dos seus costumes, dos seus hábitos, das suas aspirações. Uma decisão legal é considerada autoritária quando o seu conteúdo vai contra essas aspirações. Observe que não é a forma como a decisão é tomada, mas aquilo que ela representa é que pode ou não provocar reações.

Dessa forma, se o Estado impor uma Lei unilateralmente, mas atender ao mesmo tempo às aspirações e costumes de uma camada mais ampla da sociedade, provavelmente a reação popular será menor. Por outro lado, a resistência das elites pode ser grande (SOUZA, 2002: PP. 118-125). Assim sendo, é significativo observar o que nos diz Georges Duby:

“Não esqueçamos jamais que todo preceito de lei ou de moral constituí apenas um elemento entre outros de uma construção ideológica edificada para justificar certas ações e para, numa certa medida, mascarar-las; que sob esse disfarce que garante a boa consciência, toda regra é mais ou menos transgredida, e que entre a teoria e a prática existe um espaço cuja extensão o historiador (...) deve esforçar-se por determinar” (1988: PP. 12,13).

Dessa forma, as Leis são espaços de embates sociais. Se inseridas em seu contexto de elaboração, sanção (ou outorga) e publicação podem ser ricas fontes de estudo, pois refletem os conflitos travados entre os diversos grupos sociais. Revelam também o “clima” da época: se autoritário, populista ou democrático.

É toda uma contradição, entre uma população que luta e um governo que reprime que a Legislação do período da ditadura militar no Brasil mostra. As decisões, tomadas de cima para baixo, idealizam um tipo de sociedade doutrinada, satisfeita e engajada com o desenvolvimento empreendido pelo governo, assim como com o expurgo dos “subversivos”. No entanto, esse ideal de sociedade exposto na legislação educacional não condizia com a realidade, que mesmo reprimida e muitas vezes silenciada, lutava por mais espaços.

Esse trabalho é um resultado parcial de uma pesquisa sobre a Moral e Cívica e a História da Educação, no período militar no Brasil. É apenas um começo e um esboço de um trabalho que tem sido instigante. É uma tarefa árdua, mas estamos dispostos a cumpri-la; esse estudo é uma parte do que já foi realizado e, ao decorrer do Curso de Mestrado, esperamos desenvolver e aprofundar mais a discussão do tema, que nos incentiva a continuar.