



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIANE PERUCCHI

**SABERES SOCIOLOGICOS NAS ESCOLAS DE NÍVEL MÉDIO
SOB A DITADURA MILITAR: OS LIVROS DIDÁTICOS DE OSPB.**

FLORIANÓPOLIS - SC
2009



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIANE PERUCCHI

**SABERES SOCIOLOGICOS NAS ESCOLAS DE NÍVEL MÉDIO
SOB A DITADURA MILITAR: OS LIVROS DIDÁTICOS DE OSPB.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa: Ensino e Formação de Educadores, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Nise Maria Tavares Jinkings

FLORIANÓPOLIS - SC
2009

FOLHA DE APROVAÇÃO

LUCIANE PERUCCHI

SABERES SOCIOLOGICOS NAS ESCOLAS DE NÍVEL MÉDIO SOB A DITADURA MILITAR: OS LIVROS DIDÁTICOS DE OSPB.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores, da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Dissertação defendida em 29 de maio de 2009

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Dr.^a Nise Maria Tavares Jinkings

Examinador Prof.^a Dr.^a Ileizi Fiorelli Silva

Examinador Prof. Dr. Fernando Ponte de Souza

Suplente Prof. Dr. Carlos Eduardo Reis

AGRADECIMENTOS

Quero primeiramente agradecer a minha orientadora Dra. Nise Jinkings, que, mais que uma mestra, foi amiga, me abrindo muitas possibilidades e me mostrando o caminho maravilhoso que é o saber. Obrigada pela liberdade durante todo o processo, pelo apoio, pela troca de conhecimentos e de sentimentos. E principalmente, obrigada por sempre ter acreditado em mim.

Ao meu namorado, amigo e mestre Julio Marny Hoff da Silva, por estar sempre ao meu lado me incentivando, me dando forças, me ensinando. Sem o seu carinho, apoio, amor e atenção o processo do trabalho teria sido muito mais difícil.

Aos meus pais, Doraci e Antonio Clovis, pelo apoio, pela amizade e incentivos sempre prontos para ajudar. As minhas irmãs, Silvana e Juliana, pela amizade e força que sempre me deram, fundamental para meu progresso. A professora MsC. Silvia Leni Auras, pelo seu apoio e ensinamentos que muito contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa. Ao professor Dr. Fernando Ponte de Souza, que participou tanto da banca de qualificação quanto da defesa, fazendo parte de todo o processo da pesquisa, obrigada também pela sua amizade, paciência e troca de conhecimentos fundamentais para conseguir alcançar os objetivos do trabalho. Com vocês prevaleceu a amizade, o profissionalismo e o respeito. Muito abrigada. Agradeço muito a presença da professora Dra. Ileizi Fiorelli Silva, na banca de defesa da dissertação, a sua presença além de ter trazido contribuições fundamentais para a pesquisa, proporcionou o prazer de poder conhecer pessoalmente essa professora que, além de uma profissional maravilhosa é também um ser humano maravilhoso!

A Mariane C. B. Roisenberg, coordenadora da biblioteca do Colégio de Aplicação de Florianópolis, pela confiança, sem a qual esse trabalho esbarraria em muitas dificuldades para a sua realização. Ao mestre e amigo Dr. Carlos Eduardo Reis, sua ajuda foi preciosa para a compreensão da pesquisa e principalmente obrigada pela sua atenção e carinho.

Ao meu sobrinho Tiago, por estar sempre disposto a me ajudar contribuindo muito para meu desenvolvimento. Agradeço também aos meus amigos Ademir, Clarice, Tatiane, Thisciane, Fernando, Franciele, Fernanda, por estarem sempre perto me apoiando, escutando, criticando, quando necessário, com certeza esse período do

mestrado foi muito mais rico graças a presença de vocês, muito obrigada pela força! Obrigada a todos vocês e às pessoas que direta ou indiretamente contribuíram de maneira importante para a realização desse trabalho.

Agradeço também ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, por proporcionar espaços de discussão e críticas que ampliaram meus conhecimentos principalmente na área da educação brasileira.

A CAPES, pelo apoio institucional que me possibilitou o desenvolvimento dessa pesquisa com total dedicação.

Depois de muita mistificação sobre a neutralidade científica e suas implicações, o sociólogo redescobre que a explicação sociológica, ao nível macro-histórico, não pode ser dissociada do pensamento crítico e de uma posição militante sem se perverter. O que volta a unir sociologia e socialismo

(Florestan Fernandes, 1980)

RESUMO

Este trabalho busca analisar o lugar da disciplina de sociologia no ensino médio, no contexto brasileiro da época da ditadura militar, que se estendeu do ano de 1964 até 1984. Analisamos principalmente os livros didáticos utilizados em sala de aula nesse período autoritário, quando os saberes sociológicos eram transmitidos muitas vezes por meio de outras disciplinas escolares, esvaziados de seu conteúdo crítico. Deste modo, este trabalho investiga uma dessas disciplinas, a Organização Social e Política Brasileira (OSPB), introduzida pelo decreto-lei 869/69 que apresentava como objetivos a formação da cidadania e a transmissão de conhecimentos da realidade brasileira. Importante observar que assim como a sociologia, outras disciplinas também passaram por constantes exames realizados pela censura do período, sofrendo a triagem e o controle estatal, tanto nos conteúdos das aulas ministradas, como nos livros e demais materiais didáticos utilizados em seu ensino. Percebe-se, por meio dessas castrações na forma de transmissão do conteúdo de algumas disciplinas, que a ditadura militar impôs várias mudanças na educação. Mudanças estas que se encontram impressas nos livros e demais materiais didáticos ainda nos dias atuais. Este trabalho visa esclarecer como os saberes sociológicos ingressaram nas escolas por meio do ensino de OSPB, disciplina que substituiu, em grande medida, a disciplina de Sociologia na educação escolar da Ditadura Militar. Para tanto, parte-se das seguintes indagações: quais eram os conteúdos sociológicos trazidos nesses livros didáticos? Em que medida tais conteúdos respondiam aos propósitos ufanistas de legitimação do regime militar? Poderia, em alguns desses materiais, permanecer uma visão mais crítica da sociedade da época? Estas são algumas das problematizações que a presente pesquisa buscou esclarecer.

Palavras-chave: Livros didáticos, ensino da sociologia, ditadura militar, educação escolar.

ABSTRACT

This work aims to analyze the real place of sociology in the school, within the Brazilian context of the military dictatorship, which held from 1964 to 1984. We are concerned, particularly, in the textbooks used in the classroom during such a dictatorial period, when the sociological knowledge were transmitted by the use of another school subjects without criticism. In this way, the present work investigate the discipline of Organização Social e Política Brasileira (OSP), introduced by law 864/69 which had aimed the citizenship training as well as the transmission of Brazilian policy reality. It is important to see that as occurred with sociology, others disciplines were also censored in their classroom content as well as in their textbooks, suffering a complex and rigid control, apart of others materials. In this vein, the military dictatorship dictated several educational changes which still in the current textbooks even at present time. This work is concerned in to shed some light in questions like: which the contents were brought in those textbooks? In which sense they responding to legitimate purposes of the military dictatorship? It could, in some of these materials, remain a more critical view of society at that time? These are some of questions that this research sought to clarify.

Key-words: textbooks, teaching sociology, military dictatorship, education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 - Quem se quer formar para viver em que tipo de sociedade?.....	21
1.1 - A política cultural e formativa da Ditadura Militar.....	21
1.2 – Os acordos MEC/USAID e as novas leis do ensino brasileiro.....	35
CAPÍTULO 2: A sociedade cristalizada e estável nos livros didáticos da ditadura militar.....	48
2.1 – A trajetória do livro didático na educação pública brasileira e sua tecnificação no Regime Militar.	48
2.2- A realidade social brasileira nos currículos escolares.....	51
2.3- A naturalização da vida social nos livros didáticos de OSPB.....	64
CAPÍTULO 3: Os conceitos de sociedade, trabalho e Estado nos livros didáticos de OSPB.....	69
3.1 – As ideologias presentes nos livros didáticos de OSPB	69
3.2 – O conceito de sociedade	70
3.3 – O trabalho	82
3.4 – O papel do Estado na vida social.....	93
4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
5 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113
ANEXOS.....	117

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado tem sua temática centrada nas análises dos livros didáticos de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), no período do regime de governo ditatorial de 1964 a 1984. Tal disciplina foi ministrada como substituta da sociologia e de outras ciências sociais no Ensino Médio. Estudando como foram abordados os conceitos de sociedade, trabalho e o papel do Estado na vida social dentro desses materiais didáticos de OSPB foi possível conhecer quais as ideologias presentes em seus conteúdos e o quanto estas ideologias comprometeram a transmissão de um conhecimento social crítico capaz de contribuir para transformações sociais fundamentais reivindicadas nas lutas dos trabalhadores contra a burguesia dominante.

Com o intuito de desvendar esses mecanismos de dominação burguesa nas escolas, este trabalho de dissertação de mestrado tem seu suporte teórico-metodológico pautado no materialismo histórico dialético, de Karl Marx e Friderich Engels, debatendo também com demais autores críticos do capitalismo. Para se compreender o processo de dominação de uma classe sobre a outra é preciso entender o conceito de ideologia¹ que se constitui hoje, como analisa Severino (1986), em categoria indispensável para a compreensão do fenômeno educacional.

É fundamental e universalmente reconhecida a contribuição de Marx para a compreensão do conceito de ideologia. Marx identificava-se com as novas forças de movimento de luta onde buscava conciliar a teoria com o concreto, o material, que poderia operar modificações profundas na realidade política da época (SEVERINO, 1986)².

¹ Esta dissertação fundamenta-se no conceito marxiano de ideologia, referido às distorções que visam ocultar uma realidade contraditória e invertida, servindo aos interesses da classe dominante de reprodução da ordem social vigente. Neste sentido, o conceito trás uma conotação negativa e se insere na teoria crítica radical da sociedade capitalista desenvolvida por Marx.

² O conceito de ideologia vem passando por uma evolução no pensamento marxista. Após a morte de Marx, o conceito adquire novos significados, sem, contudo, perder sua conotação crítica. Esses novos significados expressaram-se principalmente de duas formas: uma concepção de ideologia como a totalidade das várias maneiras de consciência social, traduzida no conceito de “superestrutura ideológica”

Desenvolver este trabalho em bases materialistas foi fundamental para o propósito da investigação porque enfatiza a importância de se conhecer a realidade histórica social e política, contribuindo para desencadear processos críticos dessa realidade educacional brasileira não apenas no âmbito acadêmico das ciências sociais e políticas, mas na esfera mais ampla da sociedade, favorecendo maiores conhecimentos que poderão cooperar na busca de mudanças educacionais na transmissão dessa ciência nas escolas de nível médio. Tem seu método de pesquisa baseado em duas fontes: as primárias, constituídas pelos documentos da época da Ditadura Militar e as secundárias, a revisão bibliográfica dos livros didáticos usados durante os anos abarcados pela pesquisa (1964-1985).

Através da investigação do lugar das editoras no mercado livreiro do período, chegou-se até as editoras mais expressivas no mercado da literatura didática, permitindo encontrar os livros didáticos da disciplina de OSPB mais adotados nas escolas. Desta maneira foram selecionados sete livros didáticos de OSPB para a construção das análises da dissertação. Assim conseguiu-se chegar a alguns títulos que estão presentes neste trabalho. Alguns dos livros didáticos investigados foram encontrados na biblioteca do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, outros no acervo do Laboratório de Sociologia do Trabalho – LASTRO, do Departamento de Sociologia e Ciência Política da UFSC e também no Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia – LEFIS, resultado de convênio entre a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e a UFSC. Alguns dos livros foram ainda encontrados em sebos de Santa Catarina e São Paulo.

Ao investigar a relação entre o Estado e a educação no período do regime militar, buscou-se compreender a política educacional que veio a ser ministrada em diversos governos militares que exerceram o comando do Estado brasileiro. Salama (1983, p. 33) analisa que “não é o Estado que age, mas sim sua forma de existência que é o regime político”. Vindo então a ser através do regime político de governo que a ação do Estado se realiza. Sabe-se que o militarismo na América Latina se acentuou após a

e uma outra forma que expressa a ideologia como as idéias políticas vinculadas aos interesses de uma classe. Uma das causas dessas diferentes interpretações do conceito é o fato de *A ideologia alemã* ter permanecido inédito até 1920. Cfe. BOTTMORE, T. (org.). *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988. Para uma análise histórica do conceito de ideologia e do seu sentido contemporâneo, ver: EAGLETON (1997).

Segunda Guerra Mundial, tornando-se com apoio norte-americano um tipo de latino-americanização da Guerra Fria (GERMANO, 1993).

As intervenções militares respondiam tanto “às determinações básicas do capital como às reivindicações e lutas de movimentos sociais e partidos políticos de base popular” (IANNI, 1986, p. 35). Todo controle militar sobre o Estado leva à determinada forma de domínio e de atuação em diversos aspectos da vida econômica, social e política do país, com destaque para a política educacional (GERMANO, 1993).

Segundo as análises de Gramsci, a sociedade política ou o Estado correspondem à função de hegemonia onde o grupo dirigente exerce em toda a sociedade um domínio direto ou de comando que é expresso no Estado e no governo jurídico. Sendo assim, atuam na vida social dois vetores, duas funções: a de hegemonia, o poder de orientação e de direção exercidos através de um grupo social dominante sobre toda a sociedade com base no consenso, e a função de comando, poder de domínio e de controle exercido pelo aparelho estatal sobre os indivíduos e grupos (SEVERINO, 1986).

A sociedade política ou o Estado, em um sentido estrito, e a sociedade civil como esfera formada por organizações privadas são “dotadas de uma materialidade própria e que constitui o espaço onde uma classe ou um bloco de classes busca obter hegemonia na sociedade” (GERMANO, 1993, p. 20). Nesta perspectiva, desde o golpe militar de 1964 a política educacional passou por muitas mudanças que objetivavam reforçar a ideologia dominante, seguindo orientações dos EUA, por meio dos acordos MEC-USAID, e implantando uma pedagogia tecnicista com foco na “eficiência” e na “produtividade”.

Nesse contexto, ficava fortemente tolhido o pensamento crítico nas escolas. Em particular a disciplina de Sociologia ministrada em alguns cursos do ensino médio, era atingida pela política educacional do regime tecnocrático, distanciando-se da grade curricular. Não era a primeira vez que a Sociologia era retirada dos currículos. Durante a ditadura do Estado Novo, igualmente ela passava a ser considerada perigosa para a manutenção da ordem social. Florestan Fernandes (1978), referindo-se aos obstáculos enfrentados para a consolidação dessa ciência da sociedade e sua institucionalização na educação escolar, analisa que as classes e os grupos dominantes consideram inconveniente uma análise racional das relações sociais assim como dos valores que

possam justificar ideologicamente seu poder, percebidos como naturais e inquestionáveis (JINKINGS, 2007). Nise Jinkings (2007) faz uma análise dos objetivos desta ciência:

Tendo como objeto a vida em sociedade nos seus movimentos e em transformação constante, o pensamento sociológico guarda relação complexa com as condições de existência social e com os desafios e necessidades práticas dos seres humanos, em diferentes momentos de sua história. Ao mesmo tempo, pelas suas conceituações e reflexões, desvenda contradições, singulares e universalidades constitutivas da realidade social, que implicam possibilidades de crítica e de transformação desta mesma realidade (JINKINGS, 2007, p. 116).

A reforma educacional da ditadura militar tornava disciplinas obrigatórias da grade curricular da educação básica as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) voltadas para difundir os valores e os interesses de classe burgueses nas escolas. É fundamental lembrarmos que como existimos dentro de uma sociedade dividida em duas principais classes sociais antagônicas (burguesia e trabalhadores), ao pensarmos sobre educação é preciso antes pensar em educação de classes. A educação no capitalismo passa a ser uma das ferramentas para a classe burguesa que exerce o domínio sobre a sociedade, usufruindo assim de idéias construídas e impostas para a manutenção de seu poder.

A educação mediante processos específicos acaba reproduzindo e impondo ideologias. E a ideologia possui sua gênese dentro da própria realidade social, por ser constituída pelas relações de poder fundamentalmente econômico, sendo que é a propriedade dos meios de produção que acaba garantindo o poder social. Dentro das sociedades capitalistas, que é o caso da sociedade brasileira, a organização social se faz por meio das duas classes antagônicas supracitadas. É justamente no processo de consolidação das relações sociais entre estas duas classes que a ideologia é elaborada (SEVERINO, 1986).

É importante analisar que uma classe dominante não exerce controle sobre a sociedade de maneira direta. Dentro das sociedades modernas o poder social se politiza e ao mesmo tempo é exercido através do Estado. Este é uma instância política que assegura por meio da exigência de sua própria ideologia o poder social por uma determinada classe social através de uma estrutura institucionalizada (SEVERINO, 1986). Na nossa sociedade capitalista a escola se transforma num meio de dominação

utilizado pela classe burguesa para continuar exercendo controle social, político, econômico e cultural. O objetivo do ensino escolar, antes de ser o de transmitir conhecimentos, é reproduzir a dominação da sociedade burguesa por meio da imposição de ideologias que garantam o controle desta classe dominante (FARIA, 2005). Para se compreender melhor a ideologia que habita os conteúdos das salas de aula e que é, principalmente, perpetuada nos livros didáticos, podemos nos valer das proposições de Chauí (1984) que apresentam uma percepção crítica a respeito do termo ideologia. Segundo esta autora, para que a ideologia seja eficaz:

(...) é preciso que realize um movimento que lhe é peculiar, qual seja, recusar o não-saber que habita a experiência, ter a habilidade para assegurar uma posição graças à qual possa neutralizar a história, abolir as diferenças, ocultar as contradições e desarmar toda a tentativa de interrogação (CHAUÍ, 1984, p.5)

Com isso se compreende que a ideologia:

(...) forma específica do imaginário social moderno, é a maneira necessária pela qual os agentes sociais representam para si mesmos o parecer social, econômico e político, de tal sorte que essa aparência (que devemos simplesmente tomar como sinônimo de ilusão ou falsidade), por ser o modo imediato e abstrato de manifestação do processo histórico, é o ocultamento ou a dissimulação do real. Fundamentalmente, a ideologia é um corpo sistemático de representações e de normas que nos “ensinam” a conhecer e a agir. A sistematicidade e a coerência ideológicas nascem de uma determinação muito precisa: o discurso ideológico é aquele que pretende coincidir com as coisas, anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser e, destarte, engendrar uma lógica da identificação que unifique pensamento, linguagem e realidade para, através dessa lógica, obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada, isto é, a imagem da classe dominante (CHAUÍ, 1984, p.3)³.

É importante, como apontado por Florestan Fernandes (1976), que para a análise sociológica ser científica ela precisa absorver e superar a ideologia, a “fetichização”, a “reificação” ou a “mistificação do real” (FERNANDES, 1976 p.19). Os livros didáticos adotados para servirem como instrumentos dos docentes de OSPB, fontes desta pesquisa, compunham-se em sua maioria de conteúdos propagandistas do governo militar, isentos de críticas que possibilitassem a compreensão, por parte dos

³ Chauí analisa que na concepção marxista a ideologia é o resultado da divisão social do trabalho (material/manual; espiritual/intelectual). A ideologia seria elaborada em três momentos fundamentais: começa com as idéias da classe em ascensão; se torna senso comum; se populariza e se mantém universalizada mesmo depois da consolidação de sua vitória (CHAUÍ, 2007).

alunos, dos acontecimentos políticos, econômicos e sociais daquele período, e repletos de apelos religiosos de educação familiar e ufanista.

A importância do estudo do processo educacional se respalda no fato de a educação ser capaz de transmitir tanto idéias quanto conhecimentos por meio de práticas que podem operar mudanças sociais ou conservar a própria realidade, sendo a mediação entre a teoria e a prática. Assim a educação que foi e vem sendo ofertada não colabora para a luta dos trabalhadores contra a opressão da classe burguesa que exerce o poder na batalha do capital versus trabalho (FARIA, 2005).

A educação do proletariado enquanto classe não se dá na escola. A escola burguesa dá os instrumentos necessários para a reprodução desta classe e como esta relação também é dialética, ao mesmo tempo em que estes instrumentos contribuem para reproduzir a classe, eles também podem ser úteis na sua luta contra a burguesia (FARIA, 2005, p.12).

Os cursos universitários das Ciências Sociais, também esbarram num novo panorama. As reformas que se efetuaram nesse período tinham em vista uma adequação do sistema educativo ao modelo de desenvolvimento econômico que era adotado. A necessidade de se afastar do processo educativo uma possível relação com a velha idéia de ensino pré-capitalista se fazia urgente, bem como a importância de se adequar os termos “eficácia” e “produtividade” para um conteúdo ideológico propício para o período (ROMANELLI, 1984). Nos anos entre 1964 e 1985 o Brasil passava por forte repressão política que excluía das escolas e universidades professores que iam de encontro ao regime militar e livros que traziam pensamentos mais críticos, contribuindo para a construção de uma visão emancipatória e opositora aos acontecimentos da época (IANNI, 1989). Em especial, disciplinas da área das ciências humanas e sociais, como História, Geografia, Sociologia, Filosofia e outras, foram excluídas dos currículos ou tiveram seus conteúdos amputados de sua dimensão crítica.

A sociologia, no período anterior ao golpe de 1964, vinha abarcando cada vez mais espaço crítico perante o período de efervescência política pela qual passava o Brasil. O país atravessava acontecimentos onde os movimentos sociais cresciam e ganhavam cada vez mais espaço, com vários sindicatos lutando por direitos sociais, principalmente a luta pela terra, por melhores salários e condições dignas de vida e de saúde. O movimento estudantil também reivindicava seu lugar em manifestações nas

ruas (IANNI, 1989). É nesse espaço que a disciplina de sociologia incorporava cada vez mais um conteúdo crítico e emancipatório.

Todos esses acontecimentos vinham causando uma enorme preocupação nas classes e setores conservadores como, por exemplo, os empresários, os banqueiros, a igreja católica, os militares e a classe média. É importante salientar também, e principalmente, a preocupação do governo dos Estados Unidos em ver que o Brasil estava buscando construir sua própria cidadania nacional e que vinha se tornando cada vez mais forte politicamente (TOLEDO, 1997). Tais fatos, obviamente, desfavoreciam as intenções dos governantes norte-americanos em investir economicamente no Brasil, expandindo assim seus comércios e lucros. Todas essas frações de classe que detinham a dominação econômica temiam uma guinada do Brasil para o lado socialista, no contexto da chamada “guerra fria”.

O medo de vir a acontecer uma revolução socialista no país, cujo “perigo” era propagandeado pelos grupos sociais que detinham o poder econômico e político, tanto no Brasil como nos Estados Unidos, contribuiu para que no ano de 1964 fosse deflagrado o golpe militar. Ele derivava da necessidade das classes democratas-conservadoras de derrotarem as lutas sociais dos operários, estudantes, agricultores e demais segmentos sociais empobrecidos (IANNI, 1989). Assim procuravam manter a “ordem” do sistema e a certeza de continuarem no comando do país. É nesse cenário que os cursos de Ciências Sociais nas universidades e a disciplina de sociologia nas escolas de nível médio, esbarram na censura imposta pelo regime militar de 1964 (IANNI, 1989).

Nessa circunstância a sociologia de cunho mais crítico fica completamente desterrada, sendo substituída por outras disciplinas que contribuía mais efetivamente para uma dominação ideológica dos dirigentes capitalistas. Ficava comprometida toda a construção de um processo de ensino sociológico que culminava com uma formação crítica dos jovens estudantes da vida em sociedade e lhes permitia pensar possibilidades da transformação social.

Nessa perspectiva, é fundamental analisar que esse impedimento da sociologia crítica contribuiu não só para fortalecer os ideais das classes dominantes conservadoras, como também para causar um enorme desfalque, durante todos esses anos, no entendimento crítico da sociedade perante os acontecimentos da época. Isso

prejudicou, além da própria construção de uma visão crítica da sociedade nas diversas esferas da vida social, a disciplina de sociologia e suas potencialidades educativas nas escolas (MEKSENAS, 1994). Os professores de sociologia do Ensino Médio, que saíram formados daquele período, encontraram muitas dificuldades formativas dentro de uma visão de crítica social. Mais tarde estes professores estariam nas salas de aulas de nível médio transmitindo aos seus alunos conhecimentos defasados e empobrecidos de conteúdos críticos. Mesmo os professores que buscassem organizar um conhecimento mais fiel à situação pela qual passava a sociedade do período, precisavam lutar contra a opressão diante da censura do governo central para com os conteúdos dos livros didáticos e planos de ensino. Todo o material didático usado naquele período era supervisionado e havia agentes do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) figurando nas escolas para garantir a ordem da mesma⁴.

A educação, assim como as demais atividades humanas, não é um processo neutro. Se considerá-la como tal ocorrerá um reforço das posições político-ideológicas já consolidadas (SEVERINO, 1986). É necessário que o educador se compreenda como membro de uma sociedade que está inserida num processo histórico e que resulta de relações sociais antagônicas entre classes. Por meio da análise do que se processou no ensino das Ciências Sociais durante a época da ditadura militar, o professor de sociologia nas escolas pode retomar a dimensão crítica dos conteúdos sociológicos, contribuindo para transformações sociais e ao mesmo tempo mudando a maneira de se transmitir essa ciência, em sala de aula, superando a falta de criticidade herdada daquele determinado período e até mesmo anterior a ele.

Com esse viés, os cursos de formação de educadores precisam assumir um importante compromisso: ofertar sólida formação política com adequada conscientização crítica dos aspectos políticos, econômicos e sociais da realidade histórica onde são desenvolvidos os processos educacionais, local de atuação dos futuros educadores. Sua formação deve permitir que se discuta o significado da educação dentro do contexto da vida social concreta (SEVERINO, 1986). Diante destes fatos ressalva-se

⁴ É importante lembrar que durante o período ditatorial (1964-85), elites de intelectuais, classe média escolarizada até início de 1970, estudantes, principalmente os que compunham os movimentos estudantis, rejeitaram os processos de reificação dos conceitos, das ciências e a forma como esses processos se articularam aos currículos escolares. Esses movimentos de rejeição estavam bastante presentes nas escolas e universidades. Não foi uma mudança educacional facilmente apreendida por essas camadas sociais; ela precisou ser imposta muitas vezes pela força estatal.

que o Estado brasileiro não se desinteressou pela educação. Seu interesse se concretizou através da repressão a professores e alunos que eram tidos como “indesejáveis” ao Regime Militar e assim, por meio de controle político e ideológico no ensino, visava a eliminação do exercício da crítica para, então, conquistarem maiores segmentos sociais para a realização de seu projeto de dominação (GERMANO, 1993).

Buscando compreender a educação e os ensinamentos nas esferas social, econômica e política, transmitidos aos alunos do Ensino Médio durante o regime militar, a pesquisa manteve seu foco de análise nos períodos de 1964 a 1985, para averiguar esses ensinamentos ofertados através dos livros didáticos de OSPB, que figuravam nas salas de aula durante a vigência da Ditadura Militar. Sabe-se que a disciplina permaneceu nos currículos do Ensino Médio como obrigatória mesmo depois desses anos, seguindo até 1993⁵. Entretanto, alguns dos livros de OSPB, publicados após 1985, receberam conteúdos mais críticos sobre a realidade social, sendo escritos por autores mais progressistas como, por exemplo, Carlos Alberto Libânio Christo (Frei Betto).

A dissertação encontra-se dividida em três capítulos. O primeiro traz uma análise a respeito da política cultural e formativa da ditadura militar, mais precisamente sobre as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e decretos-lei que modificaram a educação brasileira durante os anos abarcados pela pesquisa. Apresenta também uma recapitulação breve dos Atos Institucionais que levaram a institucionalização do Estado de Segurança Nacional, a começar pela criação do Ato Institucional número 1 (ALVES, 1984). A criação do Serviço Nacional de Informações (SNI) foi uma das principais formas de estruturar o Estado de Segurança Nacional. Assim ficava possível institucionalizar uma rede de informações necessárias para o controle do “inimigo interno” como também o assentamento das bases do modelo econômico. As informações na Segurança Interna eram necessárias para identificar antagonismos e pressões mantendo, assim, sob controle as atividades de oposição. Traz também os acordos MEC/USAID e as novas leis do ensino brasileiro.

⁵ A Lei número 8663, de 14 de junho de 1993, retira oficialmente a obrigatoriedade da disciplina de OSPB dos currículos. Essa lei revoga o decreto-lei 869/69. Lei 8663. Art 2: A carga horária destinada às disciplinas de Educação Moral e Cívica, OSPB e Estudos dos Problemas Brasileiros, nos currículos de ensinos, fundamental, médio e superior, bem como seu objetivo formador de cidadania e de conhecimento da realidade brasileira, deverão ser incorporados sob o critério das instituições de ensino respectivo às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais.

No segundo capítulo encontra-se a discussão das análises da perspectiva cristalizada e estável da sociedade apresentada nos livros didáticos utilizados no período da ditadura, buscando desanuviar o que foram os saberes sociológicos “subversivos”, contextualizando a trajetória do livro didático na educação pública brasileira e sua tecnificação no regime militar. O capítulo traz também a discussão da realidade social dentro dos currículos escolares e a naturalização da vida social dentro dos conteúdos dos livros de OSPB. Nesse capítulo encontram-se também as análises de todo o processo de criação da Disciplina de OSPB, que como será percebido, teve início ainda antes do golpe de Estado no país, sendo criada no ano de 1962.

O terceiro capítulo analisa os livros didáticos de OSPB utilizados no ensino de nível médio durante a Ditadura Militar. Esse capítulo se dividirá em três seções, as quais esboçarão consecutivamente as análises dos conteúdos sociológicos nos livros de OSPB estudados, a partir das seguintes categorias: conceito de sociedade, conceito de trabalho e tratamento sobre o papel do Estado na vida social. Analisar o termo sociedade e seu conceito, oferecido nos livros de OSPB, contribuiu para percebermos como os autores desses livros se valiam de determinadas palavras-chave úteis para oferecer explicações vagas, ilusórias e ao mesmo tempo favoráveis para o propósito principal da disciplina, a falta de análises críticas. A análise do conceito trabalho foi fundamental para a pesquisa porque na sociedade capitalista a contradição principal existente é Capital X Trabalho, uma vez que o desenvolvimento do trabalho é um dos pontos primordiais para entender o desenvolvimento do homem. E o tratamento ofertado ao papel do Estado na vida social nos livros de OSPB, possibilitou compreendermos muitos pontos importantes como a idéia trazida pelos autores de união, a busca de todas as camadas sociais pelas mesmas aspirações, a falsa idéia de democracia, a falta de contradições sociais, e a própria justificativa a respeito do ocorrido em 1964, que se tratou de uma revolução democrática.

O quarto e último capítulo é composto pelas considerações finais do trabalho desenvolvido nessa dissertação. Nele encontra-se um apanhado geral, permeado por nossa vertente idiossincrática do estudo realizado, um fechamento de todas as análises centrais da dissertação com propósito crítico diante das pesquisas dos livros didáticos de Organização Social e Política Brasileira e também dos estudos em torno do processo educacional brasileiro.

Por fim, colocamos no Apêndice a relação dos livros didáticos de OSPB analisados para subsidiar o desenvolvimento de possíveis futuras referências e investigações sobre o tema, além de alguns documentos educacionais históricos.

CAPÍTULO 1 - Quem se quer formar para viver em que tipo de sociedade?

Neste capítulo, estudaremos a política educacional dos governos militares, precisamente no período de 1964-1985. O texto contemplará a política cultural e formativa da Ditadura Militar, os acordos MEC/USAID e a reorganização do ensino de nível médio. O conhecimento crítico sociológico, como será observado através da análise das LDBs e decretos-lei, permaneceu afastado da educação brasileira.

A concretude deste afastamento vinha sendo arquitetada pela elite dominante ainda antes do ocorrido em 31 de março de 1964, pois as reformas de ensino, desde a criação das Leis Orgânicas de Ensino, no Estado Novo, pediam conhecimentos voltados para uma formação profissional que atendessem as crescentes indústrias nacionais. A substituição desse conhecimento por outros mais adequados aos interesses dominantes tinha um propósito bem definido: manter através da educação, as massas bem controladas, dóceis e alienadas diante dos acontecimentos daquele período. Tornou-se necessário para tanto que os comandantes militares criassem uma forma de coerção propícia para efetuarem seus objetivos tanto pela força bruta quanto pela força ideológica (ALVES, 1985).

1.1 - A política cultural e formativa da Ditadura Militar.

O movimento político-militar de abril de 1964, significou um golpe contra as reformas sociais que eram reivindicadas por amplos setores da sociedade brasileira e também representou um golpe contra o início da democracia política burguesa, nascida no ano de 1945 com a derrubada da ditadura do Estado Novo (TOLEDO, 1997). É naquele mesmo ano de 1945 que ocorre o fim da segunda Guerra Mundial, quando o

nazi-fascismo e o militarismo japonês são derrotados, vindo a acontecer a chamada democratização da porção ocidental do globo.

A burguesia dominante buscava impedir a transição de uma democracia restrita para uma democracia de participação ampliada, na qual vários setores das classes trabalhadoras, mesmo das massas populares, tanto do campo quanto da cidade, contavam com constante espaço político (FERNANDES, 1980). A grande intensidade das lutas de classe do período, favorecendo a possibilidade de eclodir uma revolução anticapitalista, acaba qualificando o golpe como sendo portador de um caráter contra-revolucionário preventivo (TOLEDO, 1997).

Os militares se auto denominavam 'revolucionários', eram eles quem buscavam, segundo suas próprias colocações, ações revolucionárias em defesa da democracia do País. Apontavam as ações militares como sendo revolucionárias e sob esse emblema buscaram atacar as lutas sociais, tratadas como ações dos comunistas que visavam tomar o poder político e econômico para si. Segundo Florestan Fernandes (1981), ocorreram duas contra-revoluções com o golpe de 1964: a tomada do poder por militares e civis, em especial dos governadores que eram aliados, e a decisão de manter os militares no comando do governo do Estado.

Com muitos fracassos econômicos e políticos em 1963, como o aumento do índice geral dos preços que alcançou 78% (previa-se que ficasse em 25%) e a queda significativa da taxa do PIB, que alcançou o baixíssimo patamar de 1,5%; sem o crescimento econômico esperado e com uma elevada inflação, todas as camadas da sociedade brasileira sentiram-se afetadas. Muitas greves estouraram nos primeiros meses de 1964. Apenas no Rio de Janeiro foram 15 greves no primeiro mês daquele ano. Nos dois meses seguintes, fevereiro e março deram-se as paralisações dos trabalhadores rurais no nordeste. Em Pernambuco, Paraíba e Minas Gerais as invasões de terras eram denunciadas com um sensacionalismo exagerado pelos meios de comunicação.

O próprio governo também era denunciado incansavelmente pelas classes dominantes por não reprimir esses movimentos que, segundo tais classes, levariam o Brasil ao caos e, principalmente, ao comunismo (TOLEDO, 1997). O Governo de João Goulart ficou completamente cercado pelas pressões das classes burguesas. O golpe já estava marcado para acontecer, vindo a sufocar qualquer tentativa que impossibilitasse a

posse dos militares ao poder. Toledo (1997) escreve uma crítica quanto ao modo que o golpe ocorreu demasiadamente fácil para os militares devido à falta de um contra ataque do governo na época. Uma questão bastante pertinente quanto a essa parte da história refere-se às hipóteses acerca do que poderia ter acontecido caso Jango não tivesse partido para o Uruguai e tivesse ordenado um ataque para intimidar as tropas dos militares. Não se sabe ao certo quais eram as pressões existentes nos “bastidores do poder” da época e como observa Toledo (1997) é difícil uma análise taxativa da luta, ou da falta dela, por parte do governo de Jango, no sentido de barrar o golpe, por estarmos tratando de meras especulações e possibilidades. Toledo analisa ainda que:

O golpe estancou um rico e amplo debate, político, ideológico e cultural que se processava em órgãos governamentais partidos políticos, associações de classe, entidades culturais, revistas especializadas (ou não), jornais e etc. Assim nos anos 60, conservadores, liberais, nacionalistas, socialistas e comunistas formulavam publicamente suas propostas e se mobilizavam politicamente em defesa de seus projetos sociais e econômicos (TOLEDO, 2004, p. 6).

Com essas observações sobre o golpe de 1964 que instaurou a ditadura militar no Brasil assinala-se que a disciplina de OSPB foi uma das respostas, no campo educacional, às lutas de resistência que continuaram se desenvolvendo, mesmo depois da efetivação do regime ditatorial no país. Com a promulgação do AI-5 o processo de resistência é quebrado e se inicia um período de endurecimento do governo ditatorial. No ano seguinte, em 1969, a disciplina de OSPB se torna obrigatória nos currículos escolares do Ensino Médio, substituindo disciplinas das ciências sociais que traziam um caráter mais crítico. Nas palavras de Toledo, golpe de 1964 significou:

Um golpe contra a incipiente democracia política brasileira; um movimento contra as reformas sociais e políticas; uma ação repressiva contra a politização das organizações dos trabalhadores (no campo e nas cidades); um estancamento do amplo e rico debate ideológico e cultural que estava em curso no país (TOLEDO, 2004, p. 3).

Octavio Ianni, (1991), analisou que a política cultural em execução no país durante a ditadura militar de 1964-85, acabou dividindo os intelectuais brasileiros em três categorias, bem como as organizações onde trabalhavam e produziam. Primeiro, havia a produção intelectual que era incentivada ou protegida (a única aceita pelos governantes da época). Segundo, existia a produção consentida, apenas tolerada; e, por

fim, havia a produção intelectual censurada e proibida. Observa-se que essa política cultural acabou afetando cada categoria de modo distinto. Toda produção intelectual brasileira, jornalística, artística e científica, naquela época, sofreu as conseqüências do cerceamento e da repressão inerentes à subdivisão mencionada.

Sendo assim, é ilusório imaginar que existia liberdade de pensamento distribuída em partes desiguais, ou ainda que a liberdade de pensamento nas práticas de informar, ensinar, pesquisar ou debater, pudesse ter existido à parte da liberdade política. A política cultural dos governantes militares prejudicou, de forma crescente, o conjunto da produção intelectual do país, pois, professores, pesquisadores, artistas e jornalistas viram seus trabalhos bloqueados ou então distorcidos pelas pressões, proibições, prisões e demais ações do poder estatal.

Estas proibições, censuras e repressões à produção intelectual brasileira, abertamente ou de modo velado, se constituem em “torturas intelectuais” que, salvo as devidas proporções, alcançaram um nível semelhante ao das torturas físicas, uma vez que, forja violentamente todo o processo de criação do intelectual, atingindo sua ciência, sua arte, seu ensino em sala de aula ou pesquisa.

Ao proibir-se uma peça de teatro, apreender-se um livro, afastar-se um pesquisador do seu ambiente de trabalho, torna-se suspeita a bibliografia que o professor precisa usar em sala de aula, vetar-se a realização de um congresso científico, prender-se um estudante, professor, jornalista ou artista, o que se está fazendo é, ao mesmo tempo, introduzir no espírito do intelectual e do público a dúvida, a autocensura, a insegurança, o medo (IANNI, 1991, p. 162).

Os grupos que assumiram o governo do país a partir do Golpe de Estado buscavam reprimir, suprimir, controlar e marginalizar as vozes discordantes. Tudo o que não condizia aos interesses dessa elite dominante era taxado como subversão. As prisões, cassações, aposentadorias e censuras tinham por principal objetivo criar a estabilidade política desejada pelo grande capital nacional e estrangeiro (IANNI, 1991). O chamado “milagre econômico” dos períodos de 1967 a 1973, foi uma imensa festa somente para esse capital, mas para as classes assalariadas da cidade e do campo que eram a maioria do povo brasileiro, não. Tal descontentamento e insatisfação da imensa maioria dos cidadãos brasileiros foram sufocados, pois o povo ficou impedido de se manifestar livremente por meio de sindicatos, partidos, jornais, rádios e televisões.

(...) calar políticos e intelectuais é uma forma de dar a ilusão de que o modelo político econômico adotado pelos governantes – segurança e desenvolvimento – é o único viável, adequado, conveniente à “índole” do povo brasileiro, em suas tradições e em seus sentimentos “ocidentais” e “cristãos” (IANNI, 1991, p. 165).

Desta maneira fica evidente a intolerância a tudo e a todos que ousavam pensar diferentemente dos governantes do regime. Tanto os jornais, como as revistas que pretendiam registrar e mostrar a realidade dos acontecimentos, as injustiças sociais, os descontentamentos das classes trabalhadoras e as reações populares de protestos, eram calados pela censura usada como arma política e econômica. Como se pode perceber, toda a força do aparelho estatal encontrava-se a serviço da política cultural dos governantes. Cabendo aos senhores do poder ditatorial decidir o que é novo ou velho, permitido ou proibido, certo ou errado no âmbito da cultura brasileira (IANNI, 1991).

A força, ou forma de dominação, ideológica foi ministrada através da construção do medo ao comunismo, chamando de “forças estranhas” e de “inimigos internos” os que defendiam seus princípios, como bem observado no conteúdo da maioria dos livros de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política Brasileira. É importante evidenciar que durante o período áureo do regime ditatorial, o Estado, através de manobras educacionais, iniciou a tarefa de reformar o Ensino Superior (1968) e o Ensino Primário e Médio (1971). Germano (1993) compreende esse processo de reformas como fragmentos de uma “revolução passiva”, pois:

(...) além de não contar com a participação da sociedade civil, visavam ainda, como salienta Evaldo Vieira (1984:47), desmobilizar “eventuais movimentos nesse campo”. Por outro lado, elas tinham também a pretensão de atender a uma demanda efetiva e a uma carência real de segmentos da sociedade excluída dos privilégios concedidos pelo “centro do poder”. Em decorrência, o regime político excludente define um dos seus projetos de equalização social, produz um discurso de valorização da educação e transforma a política educacional numa estratégia de hegemonia, num veículo para obtenção de consenso. Mas isso não ocorre sem contradições, sem problemas, sem os limites impostos pela realidade e pela correlação de forças sociais que se defrontam em defesa de seus interesses, numa palavra, sem luta (GERMANO, 1993, p. 104)

As chamadas “forças estranhas” eram tratadas como destrutivas para a democracia do País. O próprio slogan governamental criado no período: “segurança com desenvolvimento” estava ligado ao desenvolvimento capitalista associado-

dependente à defesa da segurança interna contra os chamados “inimigos internos” (Alves, 1985). Germano (1993) salienta que:

A disseminação intermitente da idéia-força de “Brasil-potência”, a divulgação de slogans como “Brasil: ame-o ou deixe-o”, ou “este é um país que vai pra frente” constituíram-se em elementos catalisadores da obtenção, ainda que de forma “passiva” e eventual, do consenso. (GERMANO, 1993, p. 103).

O Estado Militar necessitava da adesão de uma parte das camadas intelectuais, médias e populares, e devido a isso é que se faziam necessários os discursos de apelo à defesa da democracia e da liberdade, enquanto no dia-a-dia estas eram duramente ignoradas pelo mesmo sistema opressor. Por meio destas articulações é que eram proclamadas as erradicações da miséria social quando, na prática, as políticas mantinham ou até mesmo aumentavam dramaticamente os índices de pobreza relativa, com a intensificação da exploração da força de trabalho, dos altos índices de concentração de renda e da manutenção de um numeroso exército industrial de reserva (GERMANO, 1993). O discurso ideológico propagado pelo Estado Militar defendia:

(...) a erradicação do analfabetismo, a valorização e expansão da educação escolar (reformas ousadas foram propostas com este objetivo), enquanto o setor era penalizado com forte repressão política, insuficiência e mesmo diminuição das verbas consignadas no orçamento da União, além da malversação dos recursos públicos destinados à área educacional (GERMANO, 1993, p. 103).

Apesar do discurso de valorização da educação escolar, em sua ação política o Estado esbarrava num limite de ordem material: a escassez de verbas para a educação pública. Isso acontecia porque o que merecia mais atenção do Estado ditatorial eram os setores que estavam diretamente vinculados à acumulação de capital, esta era sua principal meta, o que apontava para a privatização do ensino (GERMANO, 1993).

Ao mesmo tempo, a ênfase no discurso da segurança nacional e de ameaças à Nação, devido à proclamada presença dos “inimigos ocultos” ou “forças estranhas”, acabou criando na população um clima de suspeita, medo e divisão, contribuindo para que o regime continuasse levando adiante campanhas repressivas que de outra maneira não seriam toleradas. Devido a esse medo, sempre presente e expoente, especialmente entre as chamadas classes ricas e médias, a dissensão e os antagonismos de classes

poderiam ser controlados através do terror (ALVES, 1985). Através desta construção do medo ao comunismo o Governo dos Militares conseguiu assegurar, em nome da democracia, sua permanência no comando do país.

As ideologias de dominação de classes e de segurança nacional foram usadas para justificar as mais variadas formas de violência e de opressão. Alves analisa que:

Em abril do ano de 1964, o Ministro da Educação Flavio Suplicy de Lacerda instalou oficialmente as comissões especiais de inquérito que levavam os IPMs a todas as universidades brasileiras, e o Ministério da Educação passou a envolver-se diretamente na contratação e demissão de pessoal universitário. Através do Ministério da Educação, autoridades militares insistiram em que os IPMs eram necessários para erradicar a penetração de agentes comunistas que se valiam de instituições de ensino para “conquistar as mentes” do povo segundo o que julgavam ser uma estratégia indireta da União Soviética (ALVES, 1985, p. 66).

Margaret Crahan⁶ fez uma identificação das origens das ideologias de segurança nacional na América Latina ainda no século XIX no Brasil e no início do século XX na Argentina e no Chile. Verificou que elas vinculavam-se às teorias geopolíticas, ao antimarxismo e às tendências conservadoras enraizadas num tipo de pensamento social católico, percebidas em organizações como a Opus Dei, na Espanha, e a Action Française.

Vale lembrar que Marx analisara o processo pelo qual uma classe social que detêm o poder perante uma determinada formação econômica, ao dominar os meios de produção material, acaba por controlar os meios de produção intelectual, impondo suas idéias às classes a ela sujeitadas e, conseqüentemente, desprovidas de qualquer forma de controle. As idéias dominantes perante uma determinada sociedade nada mais são que a expressão das relações sociais dominantes (SEVERINO, 1986). Desta maneira para Marx, a ideologia:

(...) é a forma de representação, no plano da consciência, que serve para mascarar a realidade fundamental, que é de natureza econômica. A classe social dominante oculta seus verdadeiros propósitos, servindo-se para isto da ideologia. Esta é, pois, um conjunto de idéias levando uma vida independente, como se submetessem unicamente a suas próprias leis. O fato é que as condições de existência material dos homens, no cérebro dos quais se

⁶ National Security Ideology and Human Rights, tese defendida no X Congresso Internacional de Filosofia, promovido pela sociedade Interamericana de Filosofia e a American Philosophical Association, Florida State University, Tallahassee, 18 a 23 de outubro de 1981, p. 7-13.

desenvolve este processo, e este fato fica inteiramente ignorado pelos pensadores. (SEVERINO, 1993, p. 8).

Na concepção marxista, ideologia é o uso da atividade pensante como recurso de domínio. Trata-se de um artifício de guerra com vista à dominação, uma justificativa teórica de poder, traduzindo subjetivamente verdades e valores aos quais os homens são sensíveis, “justamente porque sua consciência é subjetiva”. Mas estas verdades e valores, tidos como universais, correspondem apenas aos interesses de classes sociais particulares. A ideologia atua desta maneira como um registro de falsa consciência se deixando enganar por que perdeu seu contato direto com a objetividade (SEVERINO, 1993).

Naquele período de ditadura militar, foi criada na USP, pelo reitor Gama e Silva, uma comissão interna para investigar as atividades “subversivas” formadas pelos professores Moacyr Amaral dos Santos, Jerônimo Geraldo de Campos Freire e Theodoro I. de Arruda Souto. Esta comissão foi mantida em segredo, tendo sido deixado sem informações o Conselho Universitário. Os resultados eram todos enviados diretamente para os órgãos de segurança. “Além disso, os acusados não foram ouvidos, os inquiridores tomaram por base a denúncia anônima e o depoimento de testemunhas coniventes com o processo espúrio” (GERMANO, 1993, p. 109). Mesmo contando com a efetivação da imposição da comissão, estes concluíam ser praticamente impossível controlar as infiltrações de idéias marxistas nos mais variados setores universitários. “Finalizava, sugerindo a suspensão dos direitos políticos, conforme o AI-1, de 52 pessoas, das quais 44 professores” (GERMANO, 1993, p. 109).

A guerra fria veio contribuir com o aumento da luta ideológica contra o comunismo. Esta luta é iniciada pelos Estados Unidos contra a União Soviética para a derrubada do comunismo. Assim, dentro da América Latina fica incorporada à importância de existir uma forte segurança nacional que no Brasil toma a forma de segurança interna face à ameaça de ações indiretas do comunismo. Desta forma, a medida tomada para expurgar os que estivessem associados aos movimentos sociais e ao governo anterior levará à adoção, por parte do Governo Central, à institucionalização do Estado de Segurança Nacional a começar sob a tutela da criação do Ato Institucional Número 1.

Este primeiro Ato Institucional foi redigido no dia 9 de abril de 1964, rompendo com todo o apoio tácito à coalizão civil-militar e origina a dialética Estado/oposição, limitando completamente os poderes do Congresso Nacional e levando grande parte do poder Legislativo para o Executivo. Este Ato foi criado para transferir ao poder Executivo plenos poderes de agir conforme lhe conviesse. A criação do Ato Institucional Número 2, assinado no dia 17 de outubro de 1965, impôs o fim da abertura política no Brasil: acabou com os partidos políticos criando o bipartidarismo, a existência de apenas dois partidos políticos, um deles representante do Governo Central nomeado Arena e o da oposição chamado de Movimento Democrático Brasileiro (MDB), agrupando todos os partidos políticos da oposição em um único partido, bem controlado pela Segurança Nacional. O Ato Institucional número 3, baixado no dia 5 de fevereiro de 1966, foi criado com o propósito de fiscalizar a votação para governadores que seriam eleitos indiretamente por maioria absoluta de votos das assembléias legislativas. Os prefeitos das capitais estaduais seriam nomeados pelos governadores e os prefeitos das demais localidades poderiam ser eleitos por voto popular secreto. Esse Ato era necessário para manter os principais Estados sob controle do Governo Central.

O Ato Institucional número 4, baixado a 7 de dezembro de 1966, foi gerado com o objetivo de discutir a criação da Constituição de 1967. Esta Constituição legalizava a maioria das medidas decretadas nos atos institucionais anteriores e nos complementares. Uma das medidas mais importantes deste ato foi que esta nova Constituição passaria a dar ao poder Executivo o direito exclusivo de legislar em negócios que envolviam a segurança nacional e as finanças públicas. Este ato estipulou ainda que todos os crimes contra a segurança nacional seriam julgados em tribunais militares, artigo 122, p. 505 (ALVES, 1985).

Dentro do conteúdo de um dos livros analisados de OSPB, encontra-se um tópico com o seguinte título: Evolução Política Brasileira. Nele, os autores citam a Constituição de 1967, tratando-a de maneira positiva em diversos trechos, como pode ser observado no fragmento de um dos livros de OSPB analisados:

A Constituição de 1967 manteve o regime federativo e presidencialista, com algumas modificações importantes. As eleições presidenciais passaram a ser indireta, feita por um Colégio Eleitoral (Congresso Nacional mais representantes das Assembléias Legislativas estaduais). O Poder Executivo ficou bastante fortalecido, podendo baixar decretos-lei e emendas

constitucionais sobre assuntos de importância para a vida política e a segurança da Nação (TEIXEIRA e DANTAS, 1981, p. 108).

A análise do fragmento abaixo, retirado do mesmo livro, que versa sobre o Ato Institucional número 5, permite problematizar o que era transmitido para os estudantes, através dos livros didáticos, a respeito dos acontecimentos sociais da época:

Por causa do agravamento da situação social e política do país entre 1967 e 1968, especialmente devido às agitações estudantis e aos movimentos grevistas, decidiu-se promover a reforma da Constituição. Ela foi feita pelo Governo da Junta Militar que dirigia o país, durante o período de invalidez do Presidente Costa e Silva. A 17 de outubro de 1969, os Ministros Militares outorgaram a Emenda Constitucional número 1 que reformava vários pontos da Constituição anterior, passamos a ser a Constituição Federal em vigor, daí por diante (Idem, p. 108).

Outro fragmento que explicita a tal perspectiva ideológica presente nos livros didáticos analisados:

A Constituição Federal em vigor no país é, portanto, uma emenda à Carta de 1967. Em suas linhas gerais, a atual Constituição procurou manter o regime político federativo e presidencialista da nossa tradição republicana. Ao mesmo tempo, a Constituição de 1969 procura soluções novas para os problemas do relacionamento entre União e os Estados, do desenvolvimento econômico e social e da Segurança Nacional (Idem, p. 109).

O Ato Institucional número 5 foi baixado no dia 13 de dezembro de 1968. Alves (1985) construiu um resumo deste ato que se organizou da seguinte maneira:

1) poder de fechar o Congresso Nacional e as assembléias estaduais e municipais; 2) direito de cassar os mandatos eleitorais de membros dos poderes Legislativo e Executivo nos níveis federal/estadual e municipal; 3) direito de suspender por dez anos os direitos políticos dos cidadão, e reinstituição do “Estatuto dos Cassados”; 4) direito de demitir, remover, aposentar ou pôr em disponibilidade funcionários das burocracias federal, estadual e municipal; 5) direito de demitir ou remover juízes, e suspensão das garantias ao judiciário de vitalidade, inamovibilidade e estabilidade; 6) poder de decretar estado de sítio sem qualquer dos impedimentos fixados na Constituição de 1967; 7) direito de confiscar bens como punição por corrupção; 8) suspensão da garantia de hábeas corpus em todos os casos de crimes contra a Segurança Nacional; 9) julgamento de crimes políticos por tribunais militares; 10) direito de legislar por decreto e baixar outros atos institucionais ou complementares; e finalmente 11) proibição de apreciação pelo judiciário de recursos impetrados por pessoas acusadas em nome do Ato Institucional Número 5. Os réus julgados por tribunais militares não teriam direito a recursos. Todas as disposições do ato permaneceriam em vigência

até que o Presidente da República assinasse decreto específico para revogá-lo⁷ (ALVES, 1985 p. 131).

Segundo o referido livro didático de OSPB, o Ato Institucional número 5 é criado para servir como legítimo instrumento de defesa da Nação contra os “perigos comunistas”, que poderiam instalar a desordem social gerando atitudes “subversivas”, pondo em risco a “democracia” do país.

Neste contexto diversas disciplinas escolares, dentre elas a de sociologia, são tidas como potencialmente subversivas à ordem do país e contrárias ao tipo de conhecimento que se quer transmitir para manter o controle da situação nas mãos dos governantes militares. A força repressiva do AI-5 acaba por distanciar professores e estudantes da vida universitária brasileira provocando a chamada “evasão de cérebros” para universidades estrangeiras (GERMANO, 1993).

O Decreto-lei 477/69 reprimia qualquer possibilidade de construção de crítica política dentro do sistema educacional e o Ato Complementar número 75 de 21/10/1969, assinado pela Junta Militar, decreta o fim da carreira científica de vários pesquisadores que foram atingidos pelos Atos Institucionais, pois os mesmos foram proibidos tanto de trabalhar dentro das Universidades quanto de realizarem pesquisas em instituições direta ou indiretamente subvencionadas pelo Estado, o que violava um dos princípios da Declaração Universal dos Direitos do Homem que se personifica no direito a liberdade ao trabalho (GERMANO, 1993).

Germano observa que:

Por outro lado, alguns desses professores e cientistas que não migraram do país acabaram por fundar centros de estudos fora da universidade, cujo exemplo mais significativo, entre nós, é o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap) que, com base em financiamentos externos, contribuiu decisivamente, nesse período, para o desenvolvimento das Ciências Sociais (GERMANO, 1993, p. 111).

Os reflexos destes processos históricos, ocorridos tanto na esfera social quanto política e econômica do país, ficam nítidos no sistema educacional que foi sendo moldado para melhor atender aos interesses governamentais da classe burguesa. É

⁷ Ato Institucional número 5, in Atos Institucionais, Atos Complementares e Decretos-Lei, Vol.4. Diretoria de Informação Legislativa, Senado Federal, Brasília. Também in Diário Oficial da União, Ano CVI, Número 241, 13 de dezembro de 1968.

importante analisar a educação ofertada em pleno desenvolvimento capitalista e suas mudanças no decorrer dos períodos históricos. Segundo Romanelli (1984), os países desenvolvidos vinham desde a segunda metade do século XIX interferindo no processo educacional dos países menos desenvolvidos economicamente. Nestes deveria predominar um caráter público, universal e gratuito.

No período de crescimento industrial o Estado era quem se responsabilizava pela educação do povo, pois devido à industrialização a educação necessitava de mudanças voltadas para a qualificação para o trabalho a um maior número de pessoas; exigências latentes de um capitalismo industrial crescente que precisava ampliar seu mercado de trabalho e a população consumidora.

Era necessário ampliar a capacidade de leitura e de escrita da população trabalhadora, pré-requisitos mínimos para melhores condições de concorrência no mercado de trabalho. O capitalismo brasileiro exigia uma ampliação da oferta de trabalho assalariado e isso representa na educação uma maior demanda social que se torna cada vez mais crescente. Cai a qualidade do ensino e se aumenta a oferta de uma educação enxuta e técnica para a classe trabalhadora.

Constata-se que os saberes foram muitas vezes utilizados pelas classes burguesas para reforçar sua dominação sobre as populações menos favorecidas e sua transmissão nas escolas ocorreu por meio de idéias e instrumentos que mantiveram a reprodução das relações de exploração capitalista. Essa ideologia dominante tornou-se uma existência material e perpetuou-se na sociedade brasileira através do aparelho ideológico de Estado, sendo a escola o instrumento mais viável para a materialização das idéias capitalistas (SAVIANI, 1984).

Nos anos 1964/68, início do período ditatorial, a educação do Brasil passa por muitas crises motivadas, em parte, pela implantação da indústria de bases, acelerada ainda na segunda metade da década de 50, quando uma quantidade e variedade de novos empregos surgem. Observa-se que à medida que se acelerava a industrialização no país mais era necessária a criação de novos empregos e serviços, pois era grande o contingente de obras de infra-estrutura. O setor terciário estava em constante crescimento e a organização burocrática também se encontrava em crescente complexidade. Com as instalações das multinacionais no Brasil ficou possibilitada a

criação de várias outras firmas menores além de toda uma burocracia que exigia ainda mais serviços (ROMANELLI, 1984).

O próprio Estado também era um grande propulsor da expansão econômica, pois além de manter mecanismos concentrados de capitais sustentava suas próprias empresas que por si só exigiam outros tantos de empregos, como por exemplo, no campo das comunicações, transportes e energia, que já são suficientes para ofertar uma enorme variedade de força de trabalho nos mais variados níveis de habilitação.

Percebe-se então que no período militar a educação é adequada para atender a todas estas determinações econômicas que vinham aumentando dentro do país. Durante o período militar mais intensamente repressivo, foi instituída a Lei federal 5.692, Lei de diretrizes e bases para o ensino de 1º. e 2º. Graus, no ano de 1971. Essa Lei buscava dar à formação educacional um cunho profissionalizante para assim atender as indústrias e demais serviços que pediam força de trabalho numerosa e barata, no contexto do chamado “milagre econômico”.

Esse conjunto de medidas refletia a intenção do Governo brasileiro de criar um instrumento de controle e de disciplina sobre a comunidade operária e estudantil. A busca pela manipulação dessas duas categorias sociais se fazia necessária pelo fato de que muitos componentes pertencentes a elas eram opositores ao regime militar ou poderiam vir a se tornar. Buscava-se desta maneira manter o controle do capital nas mãos das classes burguesas, nacionais e internacionais, que deram apoio ao golpe de Estado.

A maneira percebida para abarcar todas as classes e inserir uma dominação ideológica capaz de controlar e amansar as classes populares mais pobres e servis era através da educação, como já foi abordado anteriormente. Além disso, existia a necessidade de construir uma educação que formasse trabalhadores para atuarem no mercado de trabalho exigido pelo capital.

Com a promulgação da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, o Governo buscou fixar seu objetivo de maneira explícita. Tinha, portanto, tal Lei um propósito: possibilitar um tipo determinado de formação com o objetivo de que pudesse concorrer para que o aluno se auto-realizasse, isto é, se qualificasse para o exercício de uma atividade e atuasse conscientemente no meio social e político que o cercava. Sendo essas questões educacionais apenas um enfeite de tal lei, uma vez que a mesma apresentava,

na prática, um ensino enciclopédico e desprovido de críticas. Era necessário expor tal discurso para ofertar um conhecimento mínimo necessário carregado de nacionalismo propedêutico e aristocrático, que utilizava um discurso vago e ilusório.

De fato, o objetivo dessa Lei era o seguinte: ao terminar o primeiro grau, o educando estava em plena condição de ingressar no mercado de trabalho, pois recebia um ensino que o condicionava para perceber sua vocação a seguir. Ao alcançar o segundo grau, o discente recebia toda uma formação técnica, que o tornava totalmente apto para exercer o exercício de uma profissão.

As reflexões apontadas por Ileizi (2005) destacam como o currículo tecnicista orientou esta perspectiva educacional. A cerca do processo de regionalização da orientação curricular tecnicista e seus desdobramentos no âmbito da política educacional brasileira de 1971 a autora afirma:

Até 1971, o Ensino Médio ainda estava centrado na formação humanística voltada para preparação das elites brasileiras nas profissões considerada nobres, como medicina, direito e engenharia, nas atividades intelectuais e artísticas e na preparação para o trabalho. Esta última modalidade sempre oferecida para os filhos dos trabalhadores, para as crianças pobres e abandonadas. O trabalho profissionalizante sempre teve uma conotação de controle da pobreza. O modelo de currículo predominante para o ensino médio era o Clássico-Científico, calcado num modelo de escola dual, uma destinada à elite e outra à formação da mão-de-obra para as classes trabalhadoras. Os currículos eram organizados em torno das disciplinas, por isso o denominamos de científico e clássico porque tinham ainda um componente forte da tradição jesuítica, com o ensino das letras, línguas latinas, didática livresca e de memorização, ou seja, um ensino conteudista. (...) Nos governos militares, rompe-se com o eixo do ensino baseado nas disciplinas tradicionais das ciências humanas e ciências naturais. (ILEIZI, 2005, p.07-08)

Esta discussão será aprofundada no capítulo a seguir da dissertação, no qual analisar-se-á as implicações desse caráter tecnicista na articulação do currículo com um projeto educacional voltado para o desenvolvimento econômico regional. Vale destacar que, a intencionalidade era assegurar uma educação que tivesse características formadoras especializada, transmitidas nas escolas ou demais instituições, como o SENAI e o SENAC, de maneira rápida para atender as demandas do mercado. Assim procurou-se absorver uma discussão economicista na educação, com base na “teoria do

Capital Humano”⁸. Muitos líderes estudantis brasileiros opunham-se à ingerência de um país estrangeiro nos assuntos educacionais brasileiros. Isto acabou originando a ocorrência de movimentos reivindicatórios que foram bruscamente reprimidos pela máquina ditatorial brasileira. Devida a estas repressões do Governo esses movimentos tiveram que ser postos em clandestinidade.

1.2 – Os acordos MEC/USAID e as novas leis do ensino brasileiro.

Os acordos ocorridos entre MEC-USAID⁹ tinham por objetivo: a racionalização do ensino, a prioridade na formação técnica, o desprezo as Ciências Sociais e Humanas, a inspiração no modelo empresarial e o estabelecimento de um vínculo estreito entre formação acadêmica e produção industrial (ROMANELLI, 1984).

O que se buscava era manter um vínculo estreito entre a educação do Brasil e demais países subdesenvolvidos com os “ideais empresariais do *american way of life*, em todas as instâncias educacionais dos países periféricos” (SANTOS e AZEVEDO, 2003, p.4)¹⁰. Esta foi a maneira monopolizadora encontrada pelo governo dos Estados Unidos para controlar as massas através de ideologias impostas dentro da educação. Assim poderia manter seu poder sobre as políticas e economias desses países.

O acordo MEC/USAID tinha o objetivo de aperfeiçoar o modelo econômico brasileiro conforme os interesses norte-americanos, e ocorreu através da reforma de ensino, pela qual os cursos primários (5 anos) e ginasial (4 anos) foram fundidos no chamado primeiro grau, com 8 anos de duração, e o curso científico fundido com o clássico, denominado segundo grau com 3 anos de duração. O curso universitário passou a ser denominado terceiro grau.

Com essa reforma eliminou-se um ano de estudos fazendo com que o Brasil tivesse somente 11 níveis até chegar ao final do segundo grau. Comparativamente,

⁸ Essa teoria buscava subordinar o ensino aos interesses das classes conservadoras, que estavam atrelados aos interesses da burguesia internacional, e o arrefecimento do movimento estudantil (Frigotto, 1999).

⁹ Fusão das siglas Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID). Agências responsáveis pela promulgação dos mecanismos educacionais os quais deveriam seguir os responsáveis pelas formulações das políticas educacionais nacionais para o ensino superior.

¹⁰ (SANTOS e AZEVEDO, 2003).

outros países europeus e o Canadá possuem no mínimo 12 níveis. Para que essa implantação ocorresse, o acordo impunha ao Brasil a contratação de assessoramento norte americano e a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa desde a primeira série do primeiro grau. Técnicos vindos dos Estados Unidos criaram a reforma da educação pública que atingiu todos os níveis de ensino.

A implantação desta reforma acabou retirando matérias consideradas obsoletas do currículo, tais como Filosofia, Latim, Educação Política e sociologia. Também foi cortada a carga horária de várias disciplinas, dentre elas, a de História. Dentro desse cenário o ensino da disciplina de Sociologia, como das demais ciências sociais e humanas, fica retido e ordenado fora do contexto das grades curriculares.

É importante retomarmos aqui alguns apontamentos acerca da história da disciplina de sociologia no contexto educacional brasileiro, a fim de obtermos maior compreensão de como essa disciplina ficou à deriva dos governos de determinados períodos. Em 1890, Benjamin Constant, devido a sua forte influência nas tomadas de decisão junto ao Ministério da Instrução Pública e dos Correios e Telégrafos, apresentou uma reforma de ensino na qual a sociologia era introduzida como disciplina obrigatória não apenas nos cursos superiores, mas também no secundário. Com sua morte, no período da implantação dos novos currículos, a questão do ensino de sociologia acabou sendo deixada de lado.

No ano de 1925, com a Reforma Rocha Vaz, a sociologia acaba sendo introduzida na prática em escolas secundárias no Brasil. A disciplina passa a ser ministrada nos cursos de 2º graus, habilitação para o Magistério (antigo normal), a partir de 1928. A Reforma Francisco Campos, autenticando a permanência da sociologia, fez com que ela fosse ministrada ininterruptamente até 1942, quando a chamada Reforma Capanema (Leis Orgânicas de Ensino) retira a obrigatoriedade do ensino da disciplina na escola secundária. Desse momento até os acontecimentos políticos que ocorreram no Brasil pós-64, contribuíram para que a sociologia fosse posta de lado, onde se dava apenas nos cursos de Habilitação para o Magistério.

Somente com a promulgação da Lei número 7.044/82, que a disciplina lentamente começa a ser reabilitada pelos programas curriculares. Com o processo de democratização ela volta como optativa aos currículos. A ditadura militar implica outro ataque, ao afastar a sociologia e substituí-la pela obrigatória OSPB, condena a disciplina

de sociologia a ficar anos sem transmitir seus conhecimentos acumulados historicamente. O momento pedia disciplinas que ajudassem a fortalecer uma ideologia nacionalista, religiosa e voltada para o trabalho.

Como Kulmann analisa, tal fato não é um “privilégio” isolado do Brasil deste período. Verifica-se a construção educacional desde a época do Brasil império, na qual o ensino era predominantemente religioso e tido como matéria oficial dentro das escolas. O ensino de primeiro grau se compunha de uma educação moral religiosa. O ensino de segundo grau, por sua vez, se compunha também e principalmente, de uma oferta maior quanto à doutrinação religiosa (KULMANN, 2001).

Desde o século XIX existem importantes questões ligadas às necessidades de satisfação da classe dominante vigente, camufladas em formas e modalidades de educação. A educação religiosa ministrada nas escolas se tornara propícia para a construção de um povo trabalhador, dócil, obediente, facilmente manipulado, e completamente alienado, o trabalhador perfeito para servir aos interesses dos dominantes capitalistas. Em fim, desde aquela época, a elite dominante brasileira percebeu que a transmissão de uma educação de qualidade ameaçava o *status quo*, pois possibilitaria às crianças (desde os filhos de escravos, até as meninas e os meninos pobres desse país) pensar de modo mais claro e crítico sobre sua realidade e assim sonhar e lutar por um futuro diferente. Não mais aquele a elas destinado pelo sistema: de subordinação servil. A educação moral e religiosa, substituindo a intelectual (oferecida apenas aos filhos da elite) foi apenas uma das muitas estratégias de dominação e cerceamento da crítica inseridas ao contexto educacional do povo brasileiro (KULMANN, 2001).

Retornando para a época da Ditadura Militar, podemos verificar que o mesmo tipo de ensino é ofertado para a população a fim de conseguir obter os mesmos objetivos buscados em épocas anteriores da história, ou seja, manter o povo num estado completamente alheio aos reais acontecimentos nos quais estavam inseridos. Nesse momento histórico foram produzidos livros didáticos que contribuíram para a realização de tal objetivo. Dentre esses materiais podemos destacar o núcleo de Estudos Sociais com a disciplina de Organização Social e Política Brasileira para o Segundo grau e a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) para o Primeiro e Segundo graus.

Muitos dos livros didáticos de EMC recorrem a um ensino baseado tanto no cristianismo católico quanto nos direitos das famílias. Fica possível averiguar a concretude desses pilares devido à importância que exercem na formação educacional dos alunos principalmente para as ideologias dominantes. Percebe-se esse desfecho nas formulações do Decreto Lei da educação no ano de 1969, onde é revogado pelo Presidente da República, Emílio Garrastazu Médice, o Decreto-lei nº 869 de 12 de dezembro de 1969:

Revoga o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA (Emílio Garrastazu Médici)

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - É revogado o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País e dá outras providências.

Art. 2º - A carga horária destinada às disciplinas de Educação Moral e Cívica, de Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros, nos currículos do ensino fundamental, médio e superior, bem como seu objetivo formador de cidadania e de conhecimento da realidade brasileira, deverão ser incorporados sob critério das instituições de ensino e do sistema de ensino respectivo às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais.

Art. 3º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º - Revogam-se as disposições em contrário.

Art. 38: a) A organização do ensino deverá preocupar-se com a formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva;
b) No ensino de grau médio deverá haver 24 horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

Art. 44. 2º: Entre as disciplinas e práticas educativas no 1º e 2º ciclo será incluída uma vocacional.

Art 45. Parágrafo único: No ciclo ginasial, além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de cinco nem mais de sete disciplinas em cada série.

Art. 46. Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas (FONTOURA, 1970).

Com a efetivação deste decreto-lei a disciplina de Educação Moral e Cívica, assim como a de Organização Social e Política Brasileira, entram definitivamente em vigor nos currículos escolares de 2º grau. Sob a forma do núcleo de Estudos Sociais estas disciplinas ingressam naquele grau. A disciplina de EMC é também incorporada no currículo do 1º grau (ROMANELLI, 1984).

A comissão Nacional de Moral e Civismo ficou responsável por implantar e manter a doutrina curricular dos conteúdos na área das ciências humanas. Nessa fase

aconteceu uma valorização das ciências exatas, onde o Ensino Médio voltou-se para a preparação dos alunos para o trabalho. Todos os materiais didáticos pedagógicos do período eram supervisionados e os agentes do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) figuravam dentro das escolas.

Para compreender a criação da Lei da reforma do ensino no ano de 1971 é necessário voltarmos na história, mais precisamente ao período do Estado Novo, entre os anos de 1942 a 1946. Nesse período foram criadas as Leis Orgânicas do ensino pelo então Ministro de Vargas na época, Gustavo Capanema. Estas Leis foram formuladas com a intenção de promover uma oferta de ensino profissionalizante na educação do primário ao médio. Foram postos em execução os seguintes decretos-lei:

- a) a) Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942:
 - Lei Orgânica do Ensino industrial;
- b) Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942:
 - Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;
- c) Lei Orgânica do Ensino Secundário;
 - Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- d) Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943:
 - Lei Orgânica do Ensino Comercial (ROMANELLI, 1984, p.152).

No final do Estado Novo quando se instalou o Governo Provisório, o presidente da República José Linhares e o Ministro da Educação, Raul Leitão da Cunha, baixaram os seguintes decretos-lei:

- a) Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946:
 - Lei Orgânica do Ensino primário;
- b) Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946:
 - Lei Orgânica do Ensino Normal;
- c) Decretos-lei 8.61 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946 – criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
- d) Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946:
 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Idem, p.152).

Percebe-se que ainda antes do golpe de Estado de 1964, o Brasil já estava implantando nos currículos escolares o ensino profissionalizante oficializado em forma de decretos-lei. No dia 9 de abril de 1942, era então promulgada a chamada Lei Orgânica do Ensino Secundário, mediante o decreto-lei número 4244. O Ministro Gustavo Capanema entre suas explicações para a efetivação do decreto afirmou que:

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. O ensino secundário deve ser, por isso, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão, e dos ideais da Nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito as gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino (Idem, p. 156-157).

Além desta citação, existe o artigo 25 que traz as seguintes colocações:

Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundário formar as individualidades condutoras (...) (Idem, p. 156 -157).

A questão da formação de individualidades condutoras fazia menção à formação da personalidade integral dos adolescentes com uma consciência patriótica. Assim poderiam seguir carreira militar tendo capacidade de compreender os problemas e as necessidades da nação na busca de acabar com os “perigos” que a cercassem ou ameçassem. Receberiam um ensinamento criador de responsabilidades diante dos valores maiores da pátria.

Em síntese o ensino secundário deveria: proporcionar cultura geral e humanística; alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista; proporcionar condições para ingresso no curso superior e possibilitar a formação de lideranças (ROMANELLI, 1984).

Diante destes procedimentos a lei fazia com que o velho mecanismo de ensino propedêutico, aristocrático e acadêmico, presente na tradição do ensino secundário, permanecesse embutido na educação dos jovens. É nítida a intenção de ofertar um ensino com caráter de cultura geral e humanística, mesmo nos cursos chamados científicos. Existia uma preocupação em ministrar um ensino enciclopédico, tanto para o curso de nível clássico quanto para o ensino científico. Romanelli (1984) salienta ainda que:

Importa mencionar aqui um pormenor que vem reforçar nossa convicção de que o Governo procurou, na época, criar no ensino um mecanismo capaz de formar “individualidades condutoras”, mecanismo esse fundamentado numa ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista. Queremos referir-nos à presença do dispositivo que instituiu a educação militar para os alunos do sexo masculino nos estabelecimentos de

ensino secundário, com diretrizes pedagógicas fixadas pelo Ministério da Guerra (art. 20). Esse dispositivo, reforçado pelo disposto nos artigos 22, 23 e 24, relativos à Educação Moral e Cívica, serviu de base à afirmação de que o Governo estava organizando a educação segundo o modelo de ideologia fascista. A lei chegou até a fazer alusão à existência de uma juventude brasileira, à semelhança das juventudes Nazista e Fascista existentes então na Alemanha e Itália. (Idem, p. 159).

Observa-se a presença fundamental da disciplina de Educação Moral e Cívica nos currículos escolares ainda antes do Golpe de 1964. Essa disciplina, como observado, foi posta na educação com a intenção de promover um ensinamento de idéias nacionalistas e humanísticas capazes de criar “individualidades condutoras” (ROMANELLI, 1984).

Compreende-se através destas observações a construção de decretos-lei que buscavam implantar nos currículos escolares um tipo de ensino que condizia com o momento pelo qual o Brasil passava. Para que o velho mecanismo de dominação da classe burguesa permanecesse atuante na vida econômica, política e social, a educação necessitava de ferramentas capazes de contribuir efetivamente a este propósito. É nestes princípios que entra a construção das leis para a educação brasileira, formuladas pela classe dominante com pretensões de manter o poder sobre as demais classes sociais e garantir para si a autonomia no comando econômico nacional.

É fundamental para compreendermos o período da elaboração da primeira LDB em 1961, voltarmos, brevemente, em alguns pontos importantes da história da criação da mesma. Com a crise econômica da década de 1930, inicia-se o período de substituição das importações. É nesse momento que as indústrias brasileiras começam a se desenvolver de forma mais acelerada. Diante dessa nova fase, algumas medidas precisavam ser tomadas no sentido de preparação da mão-de-obra. O sistema educacional, da época, não possuía infra-estrutura necessária para a implantação, em larga escala, do ensino profissional. O Ensino Médio profissional arrastava-se lentamente não tendo condições de atender de forma mais imediata as necessidades do desenvolvimento crescente.

Era preciso para o progresso das indústrias uma formação mínima dos trabalhadores, o que pedia um modo mais rápido e mais prático de instrução que não o do ensino oficial do período. O Governo, então, recorreu a um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, organizado em convênio com as indústrias em expansão. O

decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, criava o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. Esse órgão era destinado a organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o país.

Completando a regulamentação da matéria, o Governo baixou ainda dois outros decretos-leis. O primeiro, 4.481, de 16 de julho de 1942, dispôs sobre a obrigação das indústrias empregarem aprendizes e menores num total de oito por cento correspondentes ao número de trabalhadores neles existentes e matriculá-los nas escolas mantidas pelo SENAI (ROMANELLI, 1984). O segundo, 4.436, de 7 de novembro de 1942, ampliava o âmbito da ação do SENAI, decretando que sua rede de escolas profissionais abarcasse também o setor dos transportes, das comunicações e da pesca.

Devido a crescente intervenção do Estado no processo de industrialização este setor decidiu baixar o decreto-lei 4.984, de 21 de novembro de 1942. Agora as empresas que possuíssem mais de 100 empregados deveriam manter, por conta própria, uma escola ou um sistema de escolas de aprendizagem destinadas à formação profissional de seus aprendizes e ao ensino de continuação e de aperfeiçoamento e especialização dos demais trabalhadores de suas indústrias (ROMANELLI, 1984). Foi a partir de então que começaram a se organizar as Escolas Técnicas Federais.

Após quatro anos da criação do SENAI, o Governo criava, pelo decreto-lei 8.621, de 10 de janeiro de 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Sua estrutura era a mesma do SENAI o que diferenciava era o fato de ser comercial o setor e ser organizado pela Confederação Nacional do Comércio.

O ensino secundário e superior eram procurados pelas camadas, médias e superiores, como meio de obterem mais prestígio a um status adquirido ou, ainda, como meio de adquirir status (ROMANELLI, 1984). As camadas populares passaram a procurar cada vez mais as escolas primárias e as escolas profissionais. Observa-se que o sistema oficial passou a ocupar-se dos cursos de formação, enquanto o SENAI e o SENAC passaram a ministrar os cursos rápidos de aprendizagem.

A camada social que podia permanecer o tempo necessário pedido para a formação no Ensino Médio oficial, procurava esse grau de ensino porque ele era considerado com formação mais completa. Mas o mesmo não podia se dar com a população que procurava as escolas de aprendizagem, mantida em sua maioria pelo SENAI e o SENAC. Essa era uma população que tinha urgência de se preparar para o

exercício de um ofício. Precisavam começar a trabalhar mais cedo, portanto não podiam freqüentar as escolas do sistema oficial de ensino. Diante dessa realidade da época as escolas de aprendizes ao lado das escolas primárias se tornaram as escolas das camadas populares.

Ao mesmo tempo era constatado também que o ensino oficial tinha uma matrícula inferior à do sistema paralelo de ensino. Esse dado, evidenciava ainda mais, o fato deste sistema oficial em seus ramos, secundário e superior, ser mais procurado pelas classes médias e altas, enquanto o sistema paralelo de ensino profissional e as escolas primárias, passaram a ser mais acentuadamente o sistema educacional das camadas populares (ROMANELLI, 1984). E como esses eram a maioria da população, sua matrícula tornava-se muito superior comparada com a matrícula do Ensino Médio oficial.

Romanelli observa que com esse dado se percebe a manutenção do dualismo presente na educação brasileira. Essa era a forma encontrada para controlar a expansão do ensino das elites, limitando o acesso deste às camadas médias e altas e produzindo o “derivativo” a fim de conter a ascensão das camadas populares, que certamente procurariam as escolas do “sistema”, se estas estivessem ao seu alcance. A autora ainda analisa que acentuar o dualismo, que dividia a educação escolar entre os das elites e a educação das camadas populares, a legislação acentuava ainda mais a discriminação social.

É nesse período da história que inicia o processo de criação da nova Constituição de 1946, que se distanciava muito da Constituição de 1937. Esta fazia concessão à iniciativa privada, isentava os poderes públicos do dever de proporcionar e garantir a educação. O que se constata é que o direito a educação nem se quer era mencionado nessa Constituição. Já a Constituição de 1946, se aproximava em demasia da Constituição de 1934, inspirada nos princípios proclamados pelos pioneiros. Outro dado importante presente na Constituição de 1946 e ausente na de 1937, era a previsão dos recursos mínimos destinados à educação, com a finalidade de assegurar, da parte do Estado, o direito instituído à educação (ROMANELLI, 1984).

O Ministro da Educação do período, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores com o intuito de estudar e assim propor um projeto de reforma geral da educação nacional. No ano de 1948, esse projeto dava entrada na Câmara

Federal período no qual o anteprojeto foi elaborado. Começou assim uma longa luta, como afirma Romanelli (1984), cheia de marchas e contramarchas, que vieram a resultar na lei 4.024, votada somente em dezembro de 1961, treze anos depois.

Muito dos impasses correntes foram gerados devido a interpretações contraditórias do texto da Constituição de 1946. A análise central das discussões se encontrava na organização dos sistemas de ensino. O projeto primitivo propunha a descentralização da educação, buscando propor uma educação, que como já foi mencionado anteriormente, ficasse assegurado pela União, um ensino público, gratuito e de qualidade.

O Deputado Capanema, em parecer baseado numa interpretação parcial do texto constitucional, se opusera à descentralização, compreendia que a competência da União para traçar as diretrizes e bases não se limitava apenas ao campo das idéias, mas também ao campo da administração, principalmente, o que implicava uma forte centralização de controle do ensino pelo Governo Federal (Idem, 1984). O que ficava nítido era que o Deputado se posicionava muito mais como ex-Ministro da Educação do Estado Novo e autor de diversas Leis Orgânicas do que como deputado do novo regime de Governo.

A criação da lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, veio então comprovar que muitas conquistas já consagradas na legislação anterior de ensino foram praticamente abandonadas. E isso ficou bem evidenciado diante da questão da obrigatoriedade escolar do ensino primário proposto pelo artigo 27, e anulada pelo parágrafo único do artigo 30.

Artigo 30: Parágrafo único- Constituem casos de isenção (da obrigatoriedade), além de outros previstos em lei: a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrículas encerradas; d) doença ou anomalia grave da criança (ROMANELLI, 1984, p. 180).

Os seguintes dispositivos isentavam completamente o poder público de sua obrigação de fornecer condições para que a obrigatoriedade fosse cumprida (idem, 1984). Percebe-se que a inquietação central da lei diante da obrigatoriedade da frequência à escola primária, condição essa mínima e básica para a existência de qualquer regime democrático, encontrava-se nula, e diante da realidade social brasileira,

essa seria uma questão fundamentalmente importante. Principalmente porque, na época, a maioria da população ativa da nação recebia um salário insuficiente para sua sobrevivência. A parte não ativa da população adulta, se encontrava diante da tal situação, devido à falta de oferta de empregos (ROMANELLI, 1984).

Análises dos dados do censo escolar de 1964, três anos depois da vigência da lei, constata que 33,7% das pessoas entre 7 e 14 anos não freqüentavam escolas, em sua maioria por falta destas. Romanelli verifica que diante desses fatos à conclusão que se chega, quanto ao artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases, é que os poderes públicos simplesmente resolveram oficializar uma situação anormal existente, sem se darem o cuidado de corrigi-la ou ao menos atenuá-la. A autora deixa então a seguinte indagação: Porque esse descaso para com a educação popular? Através das análises da trajetória em torno da construção da primeira LDB, Lei de Diretrizes e Bases (1961) é possível perceber em que alicerces se consolidou a construção desta e o surgimento dos problemas em torno da ideologia presente na educação brasileira.

Durante o período que segue de 30 a 64, Romanelli (1984) analisa ainda que:

(...) as relações entre política e economia caracterizaram-se por um equilíbrio mais ou menos estável, enquanto durou o apoio da classe empresarial e das Forças Armadas à política de compromissos de Vargas, entre modelo político getuliano, de tendências populistas, e o modelo de expansão da indústria. (ROMANELLI, 1984, p.232)

Mais tarde com a penetração mais intensa do capital internacional serviu como fator de rompimento do equilíbrio entre aqueles dois setores. Vargas perdeu o apoio do empresariado assim como das Forças Armadas, desse momento em diante, o processo de internacionalização da economia brasileira não tinha mais como coincidir com a política de massas e com os apelos do nacionalismo. Devido ao fato de o Governo assumir um papel acumulador de capital para assim promover a expansão econômica, essa fase se caracteriza por uma expansão do ensino, que mesmo sendo grande, precisou ser contida dentro de certos limites, para não comprometer a política econômica adotada. O processo educacional então, como percebido, no decorrer desse período, fica a mercê das necessidades de desenvolvimento econômico do governo vigente (Idem, 1984).

No momento em que o Brasil se encontrava diante de um regime de governo ditatorial, comandado ainda pela velha oligarquia antidemocrática, era necessário bancar os mesmos processos de dominação mediante a criação de novas leis com as mesmas características dos períodos anteriores. Na Ditadura Militar foi promulgada a lei 5.692, em 11 de agosto de 1971, implantando uma reforma nos ensinos de 1º e 2º graus. Essa lei trazia a seguinte afirmação:

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (ROMANELLI, 1984, p. 235)

O educando receberia uma instrução básica e em conjunto a esta um ensino profissionalizante que visava à formação para o exercício do trabalho industrial, comercial ou agrícola. O Conselho Federal de Educação fixou matérias que deveriam ser postas dentro do conteúdo das disciplinas, um ensino considerado o mínimo necessário para a construção de uma formação básica de qualquer cidadão. Sendo assim, predominou para a escolha destas matérias a simples transmissão do conhecimento humano, que não oferecesse uma gama de conhecimentos muito vasta de informações. Devido a isso, a importância da presença de um ensino enciclopédico imposto pelo Conselho Federal de Educação:

Daí a idéia de grandes linhas, a partir das quais, já que nos compete formular apenas um mínimo, podemos chegar ao destaque de partes, sem retirá-las funcionalmente do seu todo natural. Dentre as formas possíveis de visualizar as matérias segundo essa orientação, optamos pela classificação tríplice de: a) Comunicação e Expressão; b) Estudos Sociais, e c) Ciências. (Conselho Federal de Educação, Parecer número: 853/71).

Constata-se, no que tange ao ensino de Estudos Sociais, para o 2º grau, a presença das disciplinas de: História, Geografia e Organização Social e Política Brasileira (ROMANELLI, 1984).

As disciplinas de Educação Moral e Cívica e a de Organização Social e Política Brasileira vieram conferir uma instrução básica que passa a ofertar um mínimo de conhecimento a respeito da realidade da época. Os conteúdos de tais disciplinas eram, em sua maioria, carregados de ideais nacionalistas com base na família e na

religião por parte da EMC, além de propagandas governamentais a respeito do período ditatorial e destinadas a ofertar conceitos distorcidos da realidade vivida pelos alunos.

Ao se afirmar à imposição de conhecimentos distorcidos da realidade, refere-se ao fato de os livros didáticos dessas disciplinas terem que se enquadrar no tipo de educação que precisava ser ministrada nas escolas naquele momento histórico. Percebido isso, entraremos no próximo capítulo nas análises dos conteúdos dos livros didáticos de OSPB com a intenção de trazer à tona as ideologias arquitetadas pela burguesia dominante.

CAPÍTULO 2: A sociedade cristalizada e estável nos livros didáticos da ditadura militar

Com a intenção de analisar os saberes sociológicos e o tratamento das relações sociais nos livros didáticos de OSPB no ensino médio, evidencia-se nesse capítulo a análise dos documentos oficiais que entraram em vigor ainda antes de 1964. Tais documentos comprovam a finalidade de proporcionar uma educação que caberia nas pretensões governamentais do período averiguado nesta pesquisa, percebe-se também a criação de vários pareceres que deram a alcunha de lei para documentos precisos. Existia uma grande preocupação em controlar o sistema educacional, por meio de técnicas que facilitassem a divulgação de uma nova ideologia condizente com os interesses do capitalismo. Através das análises desses documentos torna-se possível entender como veio sendo preparado o ensino brasileiro, mais especificamente o que abrangia a educação social, política e econômica do Brasil antes mesmo da tomada do poder pelos militares em 1964. Por meio desses estudos dar-se-á uma luz inicial sobre o que veio a ser a construção dos saberes sociológicos subversivos para posteriormente adentrarmos no entendimento desses saberes.

2.1 – A trajetória do livro didático na educação pública brasileira e sua tecnificação no Regime Militar.

Os livros didáticos são instrumentos mediadores no processo de ensino nas escolas, transmitindo conteúdos que expressam experiências e conhecimentos resultantes da atividade prática dos homens, constituindo assim saberes científicos. No capitalismo, o saber científico é muitas vezes utilizado pela classe burguesa para reforçar sua dominação sobre a classe trabalhadora e sua transmissão nas escolas ocorre

por meio de idéias e instrumentos didáticos que se voltam para a reprodução das relações de exploração capitalista (FARIA, 2005).

A ideologia dominante torna-se uma existência material através do Aparelho Ideológico de Estado (AIE), sendo a escola o instrumento mais viável para a materialização das idéias capitalistas. Isto porque por meio dela essa ideologia chega a todas as classes sociais e nela se transmite, durante anos a fio, “saberes práticos” envolvidos nesta ideologia dominante (SAVIANI, 1984).

Muitos livros didáticos ocultam informações que ajudariam a formar conceitos fundamentais para entender o sistema vigente. Para estes materiais a questão de conflitos entre homens é um fato inexistente, pois os abordam de modo a quase ignorá-los. A relação analisada é entre homem e natureza, procurando desta maneira mostrar que todos os homens são iguais e têm os mesmos direitos (e as mesmas condições de mobilidade social) bastando ter força de vontade para a obtenção de êxito (FARIA, 2005). É exemplar o seguinte trecho de um dos livros didáticos analisados: “Nação é mais do que povo. É uma comunidade vasta de indivíduos ligados por vínculos culturais, lingüísticos, religiosos, tradicionais, históricos, bem como pelos mesmos ideais e interesses e aspirações” (HERMÓGENES, 1975, p. 49).

Com essa abordagem dos livros didáticos a respeito dos conflitos consegue-se encobrir na história do Brasil a ocorrência de colisões de idéias e interesses entre grupos e classes sociais. Chega-se mesmo a evidenciar os embates como acontecimentos nefastos, necessitando ao máximo serem evitados, por causar discórdia e, segundo tal ideologia, acabar com a solidariedade. Esta instrumentalização dos livros didáticos pela classe dominante foi muito bem utilizada durante a ditadura militar que vigorou como regime de governo no Brasil entre 1964 e 1985.

Segundo os livros didáticos da época, a maneira de se conseguir banir os problemas sociais brasileiros era instaurar a “ordem” no país e evitar com isso as discórdias e os conflitos. Os livros utilizados em sala de aula, na sua ampla maioria, buscaram legitimar o regime militar e justificar seus atos. O ensino de nível médio, assim como os demais níveis de ensino, teve seus conteúdos de ensino distorcidos e empobrecidos na transmissão de conhecimentos científicos. Exemplo disso foi a profissionalização compulsória do ensino médio, destinada a formar força de trabalho de

baixo custo e numerosa, para responder às exigências do chamado “milagre econômico”.

As ciências sociais, como visto anteriormente, foram duramente atingidas pelas políticas repressivas da ditadura militar. Consideradas conhecimento perigoso para a “segurança nacional”, elas tiveram seus conteúdos empobrecidos nas universidades e foram afastadas das escolas. Nesse contexto, os livros didáticos de OSPB apresentavam conteúdos ufanistas sobre o Brasil no ensino de nível médio, mascarando seus problemas e conflitos sociais.

Segundo Ileizi Silva (2005), durante a ditadura militar o eixo das disciplinas tradicionais das ciências humanas e naturais é rompido, adotando-se uma concepção tecnicista de currículo. Os currículos de primeiro e segundo graus “regionalizam” os conhecimentos, ou seja, agrupam as áreas de conhecimento em função de suas aplicabilidades regionais, práticas e técnicas. A educação escolar reduz-se à ferramenta de aplicabilidade tecnológica imediata. Desta forma o estudante não teria mais que aprender literatura, mas sim Comunicação e Expressão; não precisaria mais aprender os fundamentos da Física, a dinâmica, a quântica, mas apenas algumas fórmulas utilizadas para elaboração de tarefas básicas da contabilidade, da construção civil etc. Isso valia para todas as demais disciplinas. Toda essa mudança tinha o propósito de diminuir o tempo de estudo, contribuindo para que o aluno ingressasse o quanto antes no mercado de trabalho e com uma formação técnica.

Através das análises em alguns livros didáticos podemos constatar o quanto essa forma técnica de ensino empobreceu o conhecimento e o quanto esse tipo de aprendizado acabou se oficializando nas escolas em vários níveis, permanecendo até os dias atuais. As ciências sociais e humanas foram ideologizadas, num processo que enfraqueceu disciplinas científicas como História, Geografia, Sociologia e Filosofia. A História e a Geografia foram incorporadas a um campo amplo de aplicabilidade que se chamou de Estudos Sociais, enquanto a Sociologia e a Filosofia foram suprimidas dos currículos, dando lugar às disciplinas obrigatórias de Educação Moral e Cívica e OSPB.

Ileizi Silva (2005), em suas reflexões, enfatiza que nesta época muitos sociólogos formados não conseguiram dar aula para o ensino de nível médio. Somente os formados na licenciatura curta de Estudos Sociais é que estavam habilitados para ministrar as disciplinas nas escolas. Os Estudos Sociais abrangiam as disciplinas de

História, Geografia, Educação Moral e Cívica, e OSPB. A autora verifica ainda que¹¹ essa disciplina trazia um conteúdo completamente reprodutor de mitos e ideologias a respeito do Brasil como sendo um país sem conflitos, tropical, cheio de belezas naturais, entre outras questões. Por fim Silva observa o quanto o currículo regionalizado foi prejudicial para a educação básica brasileira, sendo as identidades pedagógicas capturadas pelas ideologias políticas oficiais. Foram assim reprimidas as identidades científicas e disciplinares nos mais diversos campos do saber, sobretudo nas ciências sociais, banidas dos currículos.

2.2- A realidade social brasileira nos currículos escolares

A educação brasileira, durante a ditadura militar, foi uma ferramenta, bem elaborada, que visou propiciar uma compreensão da realidade social que ajudava a justificar e defender os abusos cometidos pelos donos do poder; em analogia com o que é trazido no livro, *O que é revolução*, de Florestan Fernandes. Partindo dessa constatação, torna-se necessária à análise dos documentos que serviram como base para construir a educação necessária ao desenvolvimento capitalista naquele tempo histórico, no que se refere aos saberes escolares sociológicos.

A disciplina de OSPB respondia à finalidade de transmissão dos saberes escolares sobre a realidade política, social e econômica do país, no auge da Ditadura Militar, incorporando nos seus planos de ensino os conhecimentos acumulados pelas ciências sociais. Entretanto, por meio dos estudos de livros didáticos de OSPB constata-se que esses saberes escolares traziam o propósito de manter um ensino sobre a sociedade brasileira controlado e delimitado pelos interesses dos governantes capitalistas. A leitura dos livros didáticos da disciplina nos permite compreender o seu lugar estratégico no currículo escolar, abrangendo vários graus de ensino, mais precisamente os três anos letivos do ensino médio.

¹¹ Com base em análise realizada pela professora Helena Bomeny, por meio de um estudo dos ensinamentos de Educação Moral e Cívica, através da teleeducação no Governo de José Sarney, que teve início no ano de 1969, no Estado do Maranhão.

A pesquisa nos documentos oficiais da educação revela que a disciplina de OSPB aparece nos currículos dos cursos de nível médio antes do golpe militar de 1964. Por meio do estudo desses documentos procurar-se-á analisar seus conteúdos, com o propósito de comparar as intenções dos documentos oficiais com os conteúdos dos livros didáticos de OSPB que operavam no cotidiano escolar dos estudantes. Com essa comparação será possível perceber a articulação da política educacional com a construção de um ensino escolar bem arquitetado, voltado para a transmissão de um ideário legitimador da ditadura militar e amparado em documentos oficiais, tornados lei para posteriormente serem levados à prática nas salas de aula por meio dos livros didáticos de OSPB, EMC e Estudos Sociais.

A análise documental desenvolve-se por ordem cronológica, iniciando-se no ano de 1962. Nesse ano um documento oficial justificava a criação da disciplina de OSPB, com o seguinte propósito:

(...) preencher uma lacuna injustificável de nossa escola no que diz respeito à preparação do jovem para o exercício consciente da cidadania democrática. Incontestavelmente falta à nossa escola este sentido de formação cívica e integração política, que em todos os países civilizados constituem tarefa essencial da educação secundária (Educação e Ciências Sociais. Rio de Janeiro, ano VII, v.10, n.19, abril de 1962, pp 112/114).

O documento justifica, pois, a presença disciplinar da OSPB nas escolas para fundamentar a preparação da consciência cívica do jovem brasileiro, promovendo sua introdução na vida política e social do país.

A citação a seguir, retirada do mesmo documento, explicita mais detalhadamente os conteúdos a serem abordados na disciplina:

Partindo-se destas premissas torna-se fácil compreender os objetivos e conteúdos desta nova disciplina – “Organização Social e Política Brasileira”. Ela tem como finalidade proporcionar ao aluno uma idéia adequada da realidade sócio-cultural brasileira em sua forma e ingredientes básicos. Deverá, pois, apresentar o quadro geral das instituições da sociedade brasileira, sua natureza, formação e caráter, bem como as formas de vida e costumes que definem o modo de ser específico e a fisionomia característica de nossa cultura. Será, além disso, um estudo da organização do Estado brasileiro, da Constituição, dos poderes da República, do mecanismo jurídico e administrativo em suas linhas gerais, do processo democrático, dos direitos políticos, dos deveres do cidadão, suas obrigações civis e militares. Estudo que, certamente, não será feito em abstrato, mas concretamente, em função do contexto histórico em que vivemos (Educação e Ciências Sociais. Rio de Janeiro, ano VII, v.10, n.19, abril de 1962, pp 112/114).

Ao contrário do que propagam as idéias centrais dos documentos oficiais, os conteúdos da disciplina, transmitidos pelos livros didáticos, apresentavam uma realidade social brasileira ilusória. Por esses conteúdos as contradições, antagonismos e lutas sociais não existiam, como será melhor analisado no capítulo 3 desta dissertação. Mesmo quando se tratava de explicar o porque de os governantes do país, na época, não serem eleitos diretamente naquele momento da história política do Brasil, buscava-se mascarar o regime ditatorial. Segundo alguns dos autores desses livros, os múltiplos problemas existentes num país como o Brasil impossibilitavam eleições por sufrágio eleitoral.

Em fevereiro de 1962, o Conselho Federal de Educação propôs o chamado “currículo mínimo” para os cursos superiores. Nesse documento encontram-se fixadas algumas normas que necessitavam ser cumpridas para que os currículos se tornassem mais enxutos, favorecendo a diminuição do período de formação dos futuros professores, assim como para possibilitar que um único professor se preparasse para o trabalho docente com várias disciplinas num curto espaço de tempo. Em março do mesmo ano, percebeu-se a necessidade de explicitar de modo mais claro e em documento oficial o que eram os chamados currículos mínimos, para dessa forma justificar sua utilização.

Entrou, então, em vigor o Parecer número 28, de 16 de março de 1962. Segue a seguinte citação do documento:

Em primeiro lugar, é importante partimos de uma conceituação precisa de currículo mínimo, de vez que é matéria sobre a qual pairam dúvidas e controvérsias. Consciente dessa exigência metodológica, o Cons. Clovis Salgado sugere uma definição, a qual currículo é a relação das disciplinas em cátedras, que poderão compreender uma ou mais disciplinas. (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Parecer n. 28 da Comissão de Ensino Superior de 16/03/1962 – Inquérito sobre currículos de ensino superior. Rio de Janeiro, Vol. XXXVII, abril-junho 1962, n. 86, p.162).

Mais adiante o texto continua:

Por outro lado, estando na eminência de uma reforma universitária cuja orientação tende a evoluir, de um sistema de cátedras estanques, onde se atomiza o nosso ensino, para um sistema orgânico, no qual o departamento é a unidade, não nos convém definir o currículo em termos de cátedra. Porque

sabemos muito bem que seria extremamente difícil, senão impossível, conseguir-se o funcionamento orgânico do departamento em regime interdisciplinar no sistema atual de cátedras. Por essas razões, proporíamos, a título de hipótese de trabalho e em caráter restrito, uma definição geral do currículo na qual este se entenda como conjunto das matérias que formem o conteúdo de um curso. Currículo mínimo seria, assim, o núcleo mínimo necessário de matérias, abaixo do qual ficaria comprometida uma adequada formação profissional, segundo o espírito do art. 70 da Lei de Diretrizes e Bases. (Idem, p. 167/168)

Como já foi mencionado anteriormente, a chamada “lei orgânica de ensino” de 1942, durante o Estado Novo, entrou em vigor com a alegação oficial de promover uma “sólida cultura geral” com “elevada consciência patriótica” que permitissem aos adolescentes capacidade de perceber os “perigos” que ameaçavam a Nação, além de um ensino profissionalizante. Nesse ano que foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), discutido no capítulo 1.

Mais tarde a lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei 4.024 de 1961, não modificou em profundidade o sistema educacional brasileiro, mantendo-se a estrutura tradicional baseada no ensino profissionalizante que existia desde 1942. Readquirir no ano de 1962 essa questão do ensino profissionalizante, diante da explicação dos currículos mínimos, demonstra a coerência do período em continuar promovendo um currículo com a intenção de formar o cidadão que caberia à Nação pretendida pela classe dominante. Florestan Fernandes (1981) assinala que um proletário em formação, diante da oferta de um ensino profissionalizante que o molda para continuar exercendo sua função de membro da classe trabalhadora, fica totalmente carente dos meios próprios de organização e de autonomia relativa de classe, o que serve para o propósito de favorecer sua permanente condição de submissão.

No ano de 1960 permaneciam lutando, de um lado os educadores que proclamavam firmemente a necessidade de o Estado assumir sua função educadora e, desse modo, garantir a sobrevivência da escola pública, e de outro os educadores católicos, coadjuvados pelos donos de estabelecimentos particulares que defendiam que fossem mantidos os “direitos da família”, partindo de uma concepção privatista de educação e opondo-se à ação do Estado.

Com isso buscavam manter os mesmos aspectos ideológicos que já se encontravam anteriormente no poder. Isso era uma maneira percebida pelas lideranças conservadoras de lutarem contra as ações do Estado, que acabou se separando da igreja

com a Proclamação da República, e veio assumindo, desde então, um papel que anteriormente cabia somente a igreja. Essa separação nunca foi bem aceita pelo clero que buscava através da educação manter seu poder atuando sobre a vida nacional, embora a República tenha oficializado o ensino leigo (ROMANELLI, 1984).

No documento que trata da implantação da disciplina de OSPB, o Estado é chamado de Leviatã, o monstro bíblico de grandes proporções que inspirou o título de um dos livros de Thomas Hobbes. Leia-se o seguinte trecho extraído do documento:

A consciência cívica para ser eficaz tem de ser esclarecida. Ela supõe um saber das bases institucionais em que repousa a comunidade e do complicado aparato governamental, político e administrativo que define a vida das sociedades modernas. Se a inserção na sociedade implica, necessariamente, uma relação do homem ao Estado, ativamente como sujeito de direito, seja como obediência à sua regulamentação e aceitação de seus constrangimentos inevitáveis, ela não se fará conscientemente sem um conhecimento mínimo da estrutura deste Leviatã que é o estado moderno, e seus fins e de sua função na vida social (Educação e Ciências Sociais. Rio de Janeiro, ano VII, v.10, n.19, abril de 1962, pp 112/114).

A possibilidade de fortalecimento do sistema público de ensino, de democratização da educação e de acesso a uma melhor inserção na vida econômica e a uma participação política mais consciente pelas camadas populares ia de encontro aos interesses privatizantes da classe dominante. Daí porque essas classes e setores conservadores opunham-se a que o Estado exercesse sua função democrática de organização de um sistema educacional público e gratuito, voltado para as necessidades da população trabalhadora. Nas disputas políticas em torno da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 predominaram os interesses de classe dos grupos dominantes anti-democráticos e conservadores. Segundo Romanelli, o controle desses grupos se exerceu de duas formas:

(...) primeiro, através da contenção da expansão do ensino em limites mais estreitos do que aqueles reivindicados pela demanda social de educação. Essa contenção foi possível graças à presença de dispositivos legais que criavam a rigidez, a inelasticidade, a seletividade e a discriminação, como ficou demonstrado. Segundo, através da criação de uma estrutura do ensino baseada em valores próprios desses grupos dominantes, valores, portanto, ligados à velha ordem social aristocrática e oligárquica e presentes na escola de tipo acadêmico, sobretudo no ensino secundário e no superior, reconhecidamente voltados para o preparo das profissões liberais, de uma importância muito maior do que os outros ramos do ensino. Esse aspecto da

legislação acabou servindo de bússola para a orientação da escolha da demanda social da educação. (ROMANELLI, 1984, p. 191)

O documento que introduziu nos currículos de nível médio a disciplina de OSPB era coerente com os propósitos das elites dominantes no país e respondia à composição das forças sociais no poder. Seus fundamentos seguiriam vigentes durante a ditadura militar, que manteria a OSPB como disciplina obrigatória e criaria ainda a disciplina Educação Moral e Cívica, mais precisamente no dia 5 de junho de 1964, quando é corroborado o parecer n.136/64.

Para objetivar a educação moral e cívica, implícita no art.1º e explícita no art.38 n.III da LDB., deve-se partir das seguintes considerações preliminares:

- a) a formação moral e cívica decorre da ação educativa da escola, considerada em todas as suas possibilidades e recursos;
- b) a formação moral e cívica é objeto de escolas de todos os graus;
- c) a formação moral e cívica não fica isenta da influencia de certos órgãos formadores da opinião pública, como rádio, teve e cinema. Nem da cooperação da família e da comunidade em geral (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, vol. XLII, julho-setembro, 1964. n. 95).

No Decreto n.58023 de 21 de março de 1966, o governo ditatorial dispõe sobre a educação cívica e estabelece a seguinte norma sancionada pelo Presidente da República, Castelo Branco:

Art.2º- A Educação cívica visa a formação nos educandos e no povo em geral o sentimento de apreço à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à Lei, de fidelidade no trabalho e de integração na comunidade, de tal forma que todos se tornem, em clima de liberdade e responsabilidade, de cooperação e solidariedade humanas, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, vol.XLV, n.101, janeiro/março de 1966).

Por meio de uma educação escolar que tinha como influência a família, conseguia-se fornecer um ensino que primeiro recebia a educação cristã, com base familiar. Esse tipo de educação estava presente no ensino privado para jovens de classes média e alta. Para o filho de operário cujos pais precisavam trabalhar, na maioria das vezes mais de doze horas por dia, onde os próprios filhos, também em sua maioria, precisavam contribuir com a economia da família, não havia como receber uma

educação com base familiar. No entanto caberia ao Estado, que é laico e público, esta responsabilidade com o intuito de tornar democrático o processo escolar.

Na leitura no documento percebe-se ainda nas contribuições “positivas” para a educação as seguintes sugestões: “Como contribuição positiva, algumas sugestões poderão ser levadas ao âmbito das escolas: (...) O intercâmbio com instituições externas credenciadas, de caráter ético, cívico ou religioso” (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, vol. XLII, junho-setembro, 1964. n.95).

No dia 9 de outubro de 1964, é criado o Exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginasial. Esse documento trazia em sua abordagem a necessidade de formar o maior número de educadores num curto espaço de tempo. Através do currículo mínimo formava-se o professor com graduação em várias licenciaturas. Dessa maneira o educador saía “treinado” para lecionar uma educação enxuta ofertada para os estudantes do ciclo ginasial.

Sabemos que é problema capital do processo de expansão, em grande escala, de um sistema escolar, a preparação, em curto prazo, de professores em número suficiente e com o mínimo de qualificação necessária para tornar possível o crescimento quantitativo sem graves prejuízos para a qualidade do ensino. Por isso mesmo o problema deve ser equacionado em termos de quantidade e de qualidade, ou seja, em função das exigências imediatas do aumento da rede escolar (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol. XLII, junho-setembro, 1964, n.95, p. 372 a 376).

A necessidade da formação do professor polivalente esta também frisada nessa seguinte citação retirada do corpo do documento:

(...) Faz-se necessária a reformulação da licenciatura de ciências tendo em vista a preparação do professor da escola média, e, em particular do primeiro ciclo. O conselho, ao determinar as cinco matérias obrigatórias, criou uma nova disciplina, Ciências Físico-biológicas, à qual se liga iniciação às Ciências. Como o nome está a indicar o seu conteúdo, deve abranger noções de Física, química e Biologia. Seria conveniente a instituição de uma licenciatura especialmente destinada à formação do professor desta disciplina. Por outro lado, seria recomendável a criação de um tipo de professor polivalente para o ciclo ginasial, de Ciências Naturais e Matemáticas e de Ciências Sociais, como de resto já tinha sugerido no Par.314/63 (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol. XLII, junho-setembro, 1964, n.95, p. 372 a 376).

Os argumentos acima contam ainda com a seguinte justificativa:

Esta figura do professor polivalente se justifica sob vários aspectos: em primeiro lugar o professor de ginásio não há de ser um especialista puro: em segundo lugar, do ponto de vista pedagógico formativo, o ideal seria que, no primeiro ciclo, o mestre se ocupasse de várias matérias; finalmente, porque contribuiria para resolver o problema da falta de professores (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol. XLII, junho-setembro, 1964, n.95, p. 372 a 376).

As considerações anteriores confirmam o que já vem sendo discutido ao longo do trabalho: a tentativa, pelos grupos sociais dominantes, de se moldar um profissional capaz de formar, em tempo limite, um grande número de estudantes capacitados com uma formação rápida e precária, mas necessária para compor a força de trabalho barata requisitada pelo capital. Essa força de trabalho deve se ajustar aos métodos tayloristas de produção, predominantes na época, e se adequar aos modos de trabalho que se caracterizam pela ausência de energias intelectuais e criativas no desempenho das tarefas. O fundamento desse tipo de trabalho é a fragmentação e a alienação. Como assinalam Marx e Engels (2006), a divisão capitalista do trabalho permite que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos diferentes.

O documento referente ao ano de 1965 da Portaria Ministerial número 159, de 14 de julho de 1965, fixa sob novos critérios a duração dos cursos superiores. Estabelece as horas aulas dos cursos superiores. Percebe-se no quadro requerido por essa portaria que os cursos das ciências humanas possuem a menor quantidade de duração-horas¹². A Portaria Ministerial n.117 de 1966, fixa os conteúdos mínimos e a duração do curso de Estudos Sociais – Licenciatura de 1º grau. Estabelece que o curso de Estudos Sociais, com vistas à licenciatura de 1º ciclo, passa a ser ministrado com limite mínimo de 338 horas aula e limite máximo de 810 horas aula: “Art.3º - O diploma do curso habilitará ao exercício do magistério no primeiro ciclo da escola de segundo grau nas seguintes disciplinas: a)História; b)Geografia; c)Organização Social e Política Brasileira; d)Estudos Sociais” (MEC. Portaria Ministerial n.117 de 1966. Documenta 52. Rio de Janeiro, Maio de 1966).

O Parecer n.106/66, de 4 de fevereiro de 1966, estabelece os currículos mínimos de licenciatura de Estudos Sociais. Esse parecer inicia suas colocações

¹² Tabela fixada no Anexo 3.

informando que em outubro de 1964 o Conselho Federal de Educação aprovou a criação de três cursos de licenciatura, destinados à formação de professores para o ciclo ginasial, com a duração de três anos. Essas licenciaturas eram: Letras, Ciências e Estudos Sociais.

Para lecionar essas disciplinas, referenciadas no parágrafo anterior, seriam selecionados professores “polivalentes”, com a alegação de que o professor formado nessa categoria não necessitava ser um especialista, detendo somente alguns conhecimentos mínimos necessários para a docência no ensino de nível médio. Este professor poderia se ocupar de várias matérias, o que o tornava um profissional com capacidades limitadas de ensino. Seriam esses professores que teriam a responsabilidade de lecionar as matérias fundamentais das Ciências Humanas.

Dentro desse mesmo Parecer encontram-se explicações sobre as disciplinas e seus conteúdos. Retomemos algumas de suas explicações com relação ao ensino das Ciências Sociais:

Já fixados os currículos das licenciaturas de Letras e de Ciências, apresentamos o de Estudos Sociais. Visando a formar professores de História, Geografia, Organização Política e Social do Brasil e Estudos Sociais, o currículo dessa licenciatura deverá abranger as seguintes áreas: Como disciplina básica e integrativa do currículo indicamos Fundamentos de Ciências Sociais, onde seria estudada a realidade social, sobretudo em seus aspectos sociológicos e antropológicos-culturais. Admitida estas considerações, sugerimos o seguinte currículo mínimo para a licenciatura de primeiro ciclo em Estudos Sociais. 1-História: antiga, medieval, moderna, contemporânea; História do Brasil, incluindo-se Organização Política e Social do Brasil. 2-Geografia: Elementos de Geografia física, geografia humana e geografia do Brasil. 3-Fundamentos de Ciências Sociais (Parecer número 106/66).

Neste Parecer encontra-se também a seguinte explicação para a criação dessas licenciaturas:

Sendo de mais modestas exigências, tais licenciaturas se tornam mais acessíveis às faculdades do interior que, embora continuem a ostentar o nome de faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, são na realidade algo como os Teachers Colleges americanos. Missão, aliás, importantíssima na atual fase de expansão da escola média e de que se deveria dar conta grande maioria de nossas faculdades de Filosofia, renunciando à pretensão de formar também pesquisadores (Parecer n.106/66).

Por meio dessa citação o Parecer estabelece que as licenciaturas são compostas de um currículo mínimo que deve permanecer dentro dos ensinos estabelecidos pelo mesmo Parecer. Sendo ministradas por professores polivalentes estariam assim efetivando a intenção de serem estas matérias mantidas numa regularidade precisa de conteúdos controlados. Além de estabelecer a renúncia de formar pesquisadores.

O Parecer n.154, de 5 abril de 1967, prossegue afirmando a importância de se obter o maior número de professores “treinados” com o mínimo de habilitação precisa e dentro do menor tempo possível. Buscava-se com isso um tipo de professor polivalente para o ciclo ginásial, formado no mais curto prazo para que seja capaz de desdobrar-se para lecionar várias disciplinas afins:

O que se fez, em última análise, foi reunir em três os oito mais comuns dentre os cursos atuais: os de matemática, física, química e história natural num curso de Ciências; os de geografia, história e Ciências Sociais num de Estudos Sociais; e o de Letras numa segunda alternativa menos ambiciosa. A duração dos estudos reduziu-se de quatro para três anos letivos; e com sistema de horas-aula posteriormente aprovados, conforme Parecer CFE n.52/65 Portaria Ministerial n.159/65, poderá o aluno diplomar-se em 2,5 anos (Sala das Sessões, em 5 de abril de 1967. A. Almeida Júnior – Presidente da CESu, Valnir Chagas-Relator)

No ano de 1969 é estabelecido o Decreto Lei n.869, de 12 de setembro de 1969. Este decreto dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no país, e da outras providências.

Art. 2º - A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade: a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração em Deus; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c) O fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) O culto a Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história; e) O aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f) A compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do país; g) O preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; h) O culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (Revista Brasília de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, V.53, n.117, jan/mar.1970)

E determina no Art. 3º que:

Art.3º- A Educação Moral e Cívica, como disciplina e prática educativa, será ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos de escolarização. 1º - Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de “Organização Social e Política Brasileira” (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, V.53, n.117, jan/mar.1970)

Dentre os argumentos utilizados para justificar a utilização da disciplina de Educação Moral e Cívica estão os relacionados à questão do patriotismo e da nação e os que se voltam para instituições fundamentais para a ordem social: a família e a religião. Com esses argumentos o documento defende um ensino favorável aos objetivos de manutenção da estrutura social, pretendidos pela classe dominante. Nos livros didáticos de Educação Moral e Cívica ficam explícitos os apelos à adesão e submissão à ordem vigente. O extrato de um dos livros didáticos da disciplina a seguir revela as intenções ideológicas dos seus conteúdos educacionais. Segue a citação:

Orientação Geral. 1-Considerações iniciais: (...) Mas, sobretudo, o diploma legal em tela mostra compreender que aspectos deficientes da educação moral e cívica, nas últimas décadas, devem ser atribuídos à aceitação do neutralismo no campo moral. Disso resultou o avanço do materialismo, impulsionado por ideologias estranhas às aspirações dos brasileiros e aos interesses da Nação. Conseqüentemente, o Decreto-lei 869/69 fixou bases filosófico-teísta, aconfessionais, à educação moral e cívica, mantendo fidelidade à Constituição do Brasil (Preâmbulo) e dando alicerces à democracia brasileira. Desse modo, orientou e favoreceu a ação dos educadores na formação de circunstâncias para a criação, pelo educando, de valores subjetivos, imutáveis, imprescindíveis à vitalidade das instituições que integram a Pátria, tais como: Família, Escola, Justiça, Igreja, Forças Armadas. Permitiu que o desenvolvimento econômico-social desejado tenha bases no desenvolvimento espiritual e moral tão necessário no indivíduo e na sociedade. (...) O culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade; o fortalecimento do espírito democrático, de modo a preservá-lo de ideologias materialistas contrárias às aspirações dos brasileiros e aos interesses nacionais. (...) O homem deve ser considerado no seu todo psico-somático, isto é, espírito e matéria e não apenas matéria e, com essa premissa, ser levado a realizar-se como pessoa humana e a ser útil a sociedade. E ainda, deve ser evitada a tendência de apenas colocar prescrições isoladas referentes a religião em contexto materialista ou social-radical, erro facilitado pelo ultrapassado neutralismo no campo moral e filosófico-pedagógico (FONTOURA, 1972, p. 41).

Na obra “A ideologia Alemã”, Marx e Engels desenvolvem uma crítica a filósofos alemães hegelianos e às suas concepções idealistas da vida em sociedade. Os “jovens-hegelianos”, segundo Marx e Engels, proclamaram que a consciência política, jurídica e moral estão no mesmo patamar da consciência religiosa ou teológica; que todas as relações dominantes são relações religiosas. Esses produtos da consciência mantêm os homens prisioneiros e, portanto, os jovens-hegelianos propõe substituir essa consciência atual pela consciência humana crítica, abolindo seus limites. Contrapondo-se a esses filósofos, Marx e Engels assinalam, que é o modo de produção da vida material que determina o caráter mais geral da vida social, política e espiritual; não são as consciências dos homens que determinam as suas realidades objetivas, mas sim o contrário; são as realidades sociais que determinam as suas consciências. Portanto, “não é lutando contra a fraseologia de um mundo que se luta com o mundo realmente existente” (MARX & ENGELS, 2006, p. 43)

No Prefácio da obra, Marx e Engels assinalam que os homens construíram e organizaram suas relações mútuas com base nas representações que faziam de Deus, da natureza, do homem normal etc., permitindo que os produtos de seus cérebros os dominassem. Essas idéias e representações, dizem eles, não surgem arbitrariamente, mas são formas de pensamento incutidas pela classe dominante: “Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual” (MARX & ENGELS, 2006 p. 55).

Quando se analisam os documentos oficiais que reformaram ou orientaram o ensino escolar brasileiro, bem como os livros didáticos adotados nas salas de aula, revelam-se as bases ideológicas que visaram moldar as consciências, obscurecendo contradições da realidade social concreta para manter a grande maioria da população brasileira sob o domínio da classe que detém o poder.

No ano de 1971 foi criado o decreto 68.065, de 14 de janeiro. Tal decreto regulamentava o Decreto n. 869, de 12 de setembro de 1969 e sua finalidade era estabelecer normas para a introdução da Educação Moral e Cívica, com caráter obrigatório tanto como disciplina quanto como prática educativa, objetivando a construção do “(...) caráter do brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade”.

Esse documento enumera uma série de finalidades que precisam ser cumpridas para que se construa um perfil considerado adequado da população brasileira. Eis algumas das finalidades trazidas pelo documento:

(...) A defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; (...) Aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade (...) (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro. V.55, n.122, p. 185-384).

O documento, em sua proposição normativa de formação do chamado “caráter brasileiro”, no intuito de forjar as bases da educação, tanto no nível médio quanto no ensino superior, traz como parágrafo único que:

(...) A prática educativa da moral e do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extraclasses e orientações dos pais. (...) A fim de assegurar aos estabelecimentos de ensino o que dispõe a letra b do Art. 40 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira podem não ser computadas para efeitos dos limites máximos prescritos pelos artigos 45 e 36 da mesma Lei. (...) O ensino da disciplina Organização Social e Política Brasileira, obrigatória nos estabelecimentos de ensino médio, deverá articular-se com a Educação Moral e Cívica e obedecer aos princípios estabelecidos no Artigo 3º. (...) No ensino superior, inclusive nos cursos de pós-graduação, a disciplina Educação Moral e Cívica será ministrada sob a forma de Estudos de Problemas Brasileiros, dentro das finalidades expostas no Art. 3º e sem prejuízo de outras atividades culturais visando ao mesmo objetivo (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro. V.55, n.122, p. 185-384).

Depois de analisados os conteúdos dos livros didáticos de OSPB e compreendidos os principais fundamentos e argumentos para a criação dessa disciplina escolar e da EMC, traduzidos nos Decretos-lei que as tornam disciplinas obrigatórias, desvelam-se as ideologias que deram suporte à política educacional brasileira durante a ditadura militar e que se concretizou nas salas de aula, por meio dos livros didáticos. A pesquisa documental e a leitura dos livros didáticos de OSPB mostram que o ensino brasileiro do período foi organizado cuidadosamente, de modo coerente com os objetivos de legitimação de uma ordem vigente repressiva e de dominação. Observe-se que se trata de uma proposta de educação e de ensino que se projeta para fora dos

acontecimentos reais e concretos vividos pela população, “fantasiando” a realidade e promovendo uma educação que é veículo para a transmissão das ideologias burguesas, contribuindo para sua permanência no poder.

2.3- A naturalização da vida social nos livros didáticos de OSPB

Os livros didáticos de OSPB, em geral, desenvolvem explicações superficiais a respeito de questões sociais, assim como dos segmentos sociais e instituições que constituem a vida em sociedade, como por exemplo, o trabalho, as classes sociais, o Estado, o voto e os direitos e deveres do cidadão, buscando apresentar uma realidade social brasileira harmônica.

Se não existem conflitos, se os problemas sociais não fazem parte do cenário brasileiro, não há necessidade de se explicar o que no país não existe. É a partir dessa perspectiva que os autores dos livros didáticos de OSPB expõem como se fosse natural a existência de patrões e empregados, classes sociais, status sociais, etc. Fetichizam o trabalho favorecendo desta maneira uma visão natural quanto a sua divisão. Os livros didáticos ocultam o que é o trabalho real e as relações sociais de antagonismo e de exploração na sociedade capitalista (FARIA, 2005). Para os autores dos livros de OSPB, fundamentados nas concepções positivistas das ciências sociais, cada homem desenvolve uma função na sociedade pelo seu trabalho e, dependendo de qual é esse trabalho, ocupam naturalmente uma determinada posição social, todos cooperando solidariamente para o progresso. Essa cooperação teria também, de acordo com os referidos livros didáticos, um caráter moral.

Entretanto sabe-se que, na sociedade capitalista, a cooperação no trabalho não se dá de modo voluntário, mas sim como um poder alheio ao controle do próprio trabalhador. Marx e Engels salientam que

Um poder alheio, situação à margem deles (trabalhadores), que não sabem de onde provém nem para onde se dirige e que, portanto, não podem dominar, o que implica, pelo contrário, numa série de fases e etapas de desenvolvimento peculiar e independente da vontade e dos atos dos homens e que inclusive dirige esta vontade e estes atos (MARX e ENGELS, 1972, p. 36).

A busca de apoio na linha de pensamento baseado no positivismo de Auguste Comte e posteriormente, Émile Durkheim, contribuiu, nos livros didáticos de OSPB, para possibilitar que se mantivesse o controle ideológico ilustrado no “naturalismo positivista”, que insistentemente protege as leis naturais que operam no sistema da sociedade moderna, determinando que se mantenha a concentração do capital. Na concepção positivista a sociedade é constituída por leis gerais que regulam as ciências políticas, morais, econômicas, que derivam da natureza das coisas, assim como, as leis físicas. Sendo assim são vistas como inevitáveis, tratadas como naturais que não devem ser questionadas (LÖWI, 2003).

O grupo dos filósofos de Frankfurt (dentre os quais se destacam: Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Theodor Adorno, Max Horkheimer e Jürgen Habermas), criticam a concepção positivista/racionalista da ciência moderna, pois essa seria a matriz da técnica e da indústria. Para esses pensadores a ciência tornou-se incapaz de compreender a gênese social embutida nos problemas da vida em sociedade, assim como as situações reais e seus fins. Os filósofos concluem que a razão utilizada pela ciência é uma razão subjetiva, formal e instrumental, cujo único objetivo é a sua operacionalidade, sua capacidade de dominação e manipulação, tanto do homem quanto da natureza, respondendo assim a uma ordem totalitária que acaba por oprimir os homens (SEVERINO, 1986).

Com as bases teóricas positivistas, a disciplina de OSPB manteve suas explicações naturalizantes da vida social, estratificada em classes ricas, médias e pobres. Para os autores desses livros de organização social e política brasileira a pirâmide social sempre existirá, do mesmo modo que uma sociedade sem classes só na teoria é possível. Sendo essa pirâmide eternamente composta por um vértice, ocupado por uma minoria que exerce o controle sobre o todo social.

Ao mesmo tempo, os autores dos referidos livros didáticos salientam que a mobilidade social é possível e que com o trabalho árduo se pode alcançar o ápice da pirâmide social. Tratando as relações sociais como naturais, os autores tentam incutir, por meio de seus livros, questões e idéias que contribuem para uma educação voltada para a conservação do *status quo* das elites dominantes.

Uma das respostas apresentadas a respeito da necessidade de existirem diferentes classes sociais pauta-se na importância das diferentes profissões que

compõem o quadro social. Os autores observam que, sem as mais variadas profissões atuando na vida em sociedade não existiria um equilíbrio social.

Florestan Fernandes (1975) analisa, quanto à questão das classes sociais, que se ignora o fato de estas terem surgido graças a uma conjunção de privilégios internos e com a exploração externa. No Brasil, assim como na América Latina, as classes são identificadas, em diversos livros didáticos, com a herança colonial, com as tradições de estilos de vida, com o orgulho e o paternalismo ibérico, com a apatia e o conformismo das massas. Isso contribuiu demasiadamente aos propósitos das classes burguesas.

A expansão do capitalismo adquiriu proporções suficientes para permitir que a ordenação social se tornasse o núcleo estrutural e dinâmico da organização societária. Devido a isso os autores dos livros de OSPB percebiam a necessidade de escrever sobre a existência das classes sociais, de modo a privilegiar o progresso e o caráter positivo do trabalho, relacionando a existência das diferentes classes sociais aos trabalhos diversos.

Marx e Engels (1988) afirmam que a burguesia apenas pode existir com a condição de revolucionar ininterruptamente os instrumentos de produção, as relações de produção e com isso, todas as relações sociais. Durante a Ditadura Militar no Brasil, ocorreu uma sucessão de acontecimentos que pediam um envolvimento coletivo para que as elites dirigentes pudessem permanecer com as rédeas do poder. Uma combinação de interesses das classes dominantes internas com as externas tinha como finalidade obter um acelerado desenvolvimento econômico do país. Desta forma foram criados novos instrumentos de produção para a crescente industrialização, que pedia profissionais adequadamente formados.

Além disso, para conseguir manter a hegemonia a classe burguesa necessitava também impor ideologias. A educação se tornara campo fecundo para se alcançar as mais variadas classes sociais, podendo assim dividir cada uma das classes com suas devidas qualificações e instruções. Florestan Fernandes (1982) aponta que os avanços do desenvolvimento capitalista e das mudanças sociais cobram novas superestruturas e novas instituições, “(...) ou, no mínimo, uma saturação histórica efetiva de superestruturas e de instituições que, até o presente, só foram absorvidas

parcialmente e só dão algum rendimento para os estratos mais favorecidos das classes possuidoras” (FERNANDES, 1982, p. 53).

A industrialização maciça produzida pela ditadura fortaleceu o surgimento do proletariado e projetou politicamente um setor de ponta com potencialidade hegemônica. A migração rural-urbana, assim como as reintegrações do mercado, fomentaram graves tensões e tornaram as cidades “inchadas”, aumentando a pobreza produzida pelo subdesenvolvimento regional e se convertendo em um fermento político crescentemente incontrollável (Idem, 1982).

Nessa fase da história brasileira as relações sociais se tencionaram diante do desenvolvimento desigual do capitalismo, que lançou novas bases de relações fundadas em seus diferentes regimes de classes. Fernandes assinala que no começo dos anos 1960, dois aspectos se mostraram de modo nítido e incontestável nesse momento da história do Brasil. Primeiro, as transformações do regime de classes mudaram o perfil da sociedade civil e seu estreitamento com a sociedade política. E segundo, e como conseqüência, as classes possuidoras e suas elites no poder se viram obrigadas a compartilhar, de maneira crescente e implacável, várias garantias sociais, assim como direitos civis e políticos com todas as classes (FERNANDES, 1982). Visualizando essas transformações, as classes dominantes buscaram contrariar essas tendências por meio da contra-revolução, da guerra civil e da ditadura. No entanto falharam, pois as transformações da economia e da sociedade não puderam ser interrompidas. Com isso analisa-se que a tendência das classes burguesas para continuarem a se posicionar no poder da Nação era utilizar a ditadura como um escudo protetor, prolongando a combinação do poder indireto de classe ao poder autocrático do Estado ditatorial.

Contudo, na medida em que essa combinação encontra resistência encarniçada na imensa maioria, principalmente nos setores assalariados das classes subalternas, a tendência natural será no sentido de fazer da ditadura uma espécie de pião, para que dela saia um “novo regime de partidos”, dócil ao Estado providencial e poroso a modalidades mais modernas e muito mais corruptas e destrutivas de clientelismo e de patronagem (FERNANDES, 1982, p. 55).

O que se pode perceber nitidamente por meio dos estudos das políticas educacionais da época da Ditadura Militar é que naquele momento da história do Brasil não se consolidou somente como um período de autoritarismo, também foi um espaço

de tempo em que foram realizadas reformas institucionais, inclusive no campo da educação. Essas políticas visavam essencialmente à reprodução da força de trabalho, sua escolarização e qualificação, além da formação dos intelectuais em níveis diferentes e da disseminação da concepção de mundo dominante, visando colaborar para a legitimação do sistema político e da sociedade estabelecida.

Todas essas mudanças e práticas percebidas na sociedade, assim como na educação, buscaram formar uma consciência dócil dos proletários e seus filhos. Com isso pode-se caracterizar o Regime, como observado por Gramsci (1977), como uma ditadura sem hegemonia, ou seja, um braço do Estado e não uma classe. São as Forças Armadas que dirigem o processo de renovação burguesa. De outro modo, são grupos que tem a função de domínio e não de direção. O que se depreende, portanto, é que o regime político ditatorial tem a função de dominação que se sobrepõe à função de direção. Nesse contexto, se objetivou formar as culturas populares por meio de um ensino baseado em fatos longíquos da realidade brasileira e da falta da materialidade histórica abafada pela moral, civismo e patriotismo.

CAPÍTULO 3: Os conceitos de sociedade, trabalho e Estado nos livros didáticos de OSPB

Depois de analisados alguns documentos que oficializaram as mudanças na educação brasileira durante a Ditadura Militar, neste capítulo 3 trataremos dos conteúdos dos livros didáticos de OSPB, trazendo análises da trajetória do livro didático daquela disciplina na educação pública brasileira e as ideologias presentes em seus conteúdos. Muitos livros didáticos adotados pelas escolas, desde o século XIX, objetivam legitimar a formação social capitalista, colaborando com a transmissão de conteúdos de ensino que reforçam as relações de poder constituídas e a divisão entre as classes sociais. Proletários e burgueses, ou classes trabalhadora e capitalista, as duas classes fundamentais criadas no processo de consolidação do regime, que permanecem se confrontando em seus interesses antagônicos até os dias atuais, são apresentadas como que constituindo relações sociais harmônicas e naturais.

As análises dos livros didáticos de OSPB selecionados partirão do estudo de conceitos sociológicos fundamentais, presentes nesses livros: sociedade, trabalho e Estado. O estudo busca desvelar as ideologias embutidas em seus conteúdos de ensino e a forma como estas ideologias comprometeram a educação brasileira.

3.1 – As ideologias presentes nos livros didáticos de OSPB

A fim de melhor detalhar os processos de ensino da disciplina de OSPB durante a ditadura militar, iniciamos esta parte do trabalho com as análises dos conteúdos dos livros didáticos da disciplina. Para isso, buscamos amparo teórico no pensamento crítico ao capitalismo e seus mecanismos ideológicos de dominação, principalmente em Marx e Engels, mas também em autores contemporâneos. Tais

reflexões foram e continuam a ser fundamentais para se pensar o uso capitalista da educação e, no caso brasileiro, a forma de dominação burguesa que encontrou na disciplina de OSPB um campo fecundo e propício para essa dominação.

Com o intuito de estudar os saberes sociológicos e as ideologias presentes nos conteúdos desses livros didáticos foi adotada uma perspectiva metodológica centrada nos seguintes conceitos fundamentais da sociologia: conceito de sociedade, conceito de trabalho e a conceituação sobre o papel do Estado na vida social. Tal recorte conceitual permitirá desvelar a maneira pela qual os livros didáticos de OSPB mistificavam suas abordagens sobre a sociedade e suas ramificações, o modo de produção capitalista e as responsabilidades do Estado na vida em sociedade. Por meio dessas análises também será possível averiguar os sentidos de certas palavras-chaves empregadas nos livros didáticos para servirem como ferramentas precisas e fundamentais para a legitimação da ditadura militar, no período abarcado nessa pesquisa.

Através do estudo dos conteúdos dos livros analisados, se perceberá que os assuntos transmitem uma ideologia que é formulada e ao mesmo tempo imposta pela classe dominante à classe dominada, como sendo a única e verdadeira visão do mundo. O objetivo dessa ideologia era a manutenção do *ethos* capitalista, que desta forma justificava as relações de produção existentes na sociedade vigente, o que favorecia a classe dominante e prejudicava a classe dominada (NOSELLA, 1981).

3.2 – O conceito de sociedade

Como primeira observação dos conteúdos dos livros didáticos será analisada a compreensão do conceito de sociedade. Diante das análises dos livros podemos perceber que a explicação da sociedade pelos autores se baseia no positivismo¹³

¹³ Löwi analisa a concepção de positivismo para Auguste Comte, onde aponta: “os fenômenos econômicos são freqüentemente citados pelo autor como exemplo destas “leis naturais invariáveis” da sociedade: é principalmente o caso da concentração do capital. Nada ilustra tão brilhantemente o caráter e a pretensão ideológica deste “naturalismo positivista” quanto a sua insistência em salvaguardar “as leis naturais que, o sistema de sociabilidade moderna, devem determinar a indispensável concentração das

apresentado por Auguste Comte e Émile Durkheim, considerado o pai da sociologia positivista, enquanto disciplina científica¹⁴.

Neste primeiro momento podemos entender três figurações “ideal-típicas” do positivismo apresentadas por Michael Löwi, que ajudarão na compreensão das citações trazidas pelos livros didáticos de OSPB. O autor analisa que no positivismo:

1-A sociedade é regida por leis naturais, isto é, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humanas; na vida social, reina uma harmonia natural; 2-A sociedade pode, portanto, ser epistemologicamente assimilada pela natureza (o que classificaremos como “naturalismo positivista”) e ser estudada pelos mesmos métodos, démarches (método) e processos empregados pelas ciências da natureza; 3-As ciências da sociedade, assim como as da natureza, devem limitar-se à observação e à explicação causal dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as prenoções e preconceitos (LÖWI, 2003, p. 17).

Löwi analisa que o positivismo surge no final do século XVIII, princípio do século XIX, como sendo uma utopia crítica revolucionária da burguesia antiabsolutista. No decorrer do século XIX e seguindo até os dias atuais, o positivismo se torna “uma ideologia conservadora identificada com a ordem (industrial/burguesa) estabelecida.” E continua:

Essa mudança de cor do positivismo não deixa de lembrar o que Marx assinalava a propósito da economia política: sua passagem, sobretudo depois de 1830 – isto é, depois da ascensão da burguesia ao poder nos principais

riquezas entre os chefes industriais” Löwi, segue com a seguinte observação: “Otimista, Comte parece, por outro lado, convencido de que “os proletários reconhecerão, sob o impulso feminino, as vantagens da submissão e de uma digna irresponsabilidade” (sic) graças à doutrina positivista que “há de preparar os proletários para respeitarem, e mesmo reforçarem, as leis naturais da concentração do poder e da riqueza...”” (Löwi, 2003, p. 24). “Não é por acaso que Augusto Comte – e não Condorcet ou Saint-Simon – seja considerado o fundador do positivismo. De fato, é ele que inaugura a transmutação da visão de mundo positivista em ideologia, quer dizer, em sistema conceitual e axiológico que tende à defesa da ordem estabelecida” (Löwi, 2003, p. 22) .

¹⁴ Muito embora tenhamos citado apenas Auguste Comte e Emile Durkheim, Condorcet foi quem contribuiu de maneira mais direta e imediata na gênese dessa corrente seguidamente de seu discípulo Saint-Simon. Contudo esses autores percebiam a corrente positivista de modo bem diferente do apontado por Augusto Comte e Durkheim Onde para Saint-Simon: “O combate, para a ciência positiva do homem, esta indissolúvelmente ligado à luta dos produtores” (tanto os empresários quanto os operários) contra os parasitas, os “sanguessugas” clericais-feudais da Restauração” (LÖWI, 2003, p. 22). O positivismo para esses autores estava ligado a filosofia do Iluminismo, com uma dimensão utópico-revolucionária crítica.

países europeus – de economia “clássica” à economia “vulgar” (Idem, 2003, p. 18).

Diante dessas primeiras explicações do positivismo, notamos os trechos dos livros didáticos a seguir:

A sociedade é como um ser vivo. Tem um corpo, que lhe dá uma estrutura ou organização. Cada órgão ou conjunto de órgãos se responsabiliza por certas funções vitais. (...) Uma sociedade, como todo ser vivo, com o tempo, em função de vários fatores internos e externos, e graças a circunstância e problemas novos, vai se ajustando, mudando, se transformando, em busca de um equilíbrio novo e satisfatório. A isto é que podemos chamar mudança social (HERMÓGENES, 1975, p. 30).

Ao conceito clássico, tradicional, de instituição como conjunto de regras de direito ou corpo jurídico, se sobrepõe ou se vem juntar outro conceito de que instituição “é uma organização social, isto é, uma organização constituída de uma coletividade de indivíduos”, tendo uma existência permanente, própria ou independente dos mesmos, ou seja, no sentido em que ela subsiste sempre, enquanto os indivíduos podem, separadamente, desaparecer ou se substituírem. Ainda podemos dizer, segundo a definição de Baldwin, “que instituição não é senão a forma permanente em que se encarna a organização dos membros de um grupo para cumprimento de uma função social” (ANDRADE, 1974, p. 74).

Como definiríamos grupo social? Seria um conjunto de pessoas convivendo durante certo tempo, umas agindo sobre as outras e todas visando a um fim comum. Em todos os grupos você há de notar: a) um bem comum, isto é, o motivo principal da convivência, em prol do qual todos cooperam e que todos desejam desfrutar; b) uma autoridade (líder, chefe, diretor...), responsável pela vida grupal; c) um instrumento de regulação (estatuto, regulamento, convenção, regra...), a que todos obedecem, mesmo que, às vezes, à custa do próprio interesse ou vontade pessoal; d) o conjunto dos integrantes (HERMÓGENES, 1975, p. 22).

Através das análises positivistas fica possível esboçar a sociedade como algo natural e simples, que ignora o condicionamento histórico-social do conhecimento das classes sociais. A sociedade é compreendida como sendo estabelecida com uma certa ordem de organização, com suas instituições e normas que precisam ser cumpridas para que os homens não sofram com as coerções sociais. Perante essas primeiras averiguações, observa-se a simplicidade no uso das explicações pelos autores dos livros analisados. Uma vez que, na concepção positivista de Durkheim, o cientista social deveria colocar-se numa postura igual ao dos físicos e químicos e demais cientistas da natureza em seus laboratórios.

Durkheim, propunha que, se a lei da gravidade ou mesmo a da inércia são leis da natureza, não se pode questioná-las, nem mudá-las, só resta conhecê-las para melhor viver. Diante disso, Durkheim estabelecia que ocorria a mesma coisa na sociedade, a vida coletiva deve ter suas próprias leis, independentes da vontade humana. Centralizando as análises teóricas dos livros didáticos na corrente positivista se tornava mais fácil impor ideologias que estabeleciam leis gerais que regiam as ciências políticas, econômicas e morais da sociedade como naturais, tão seguramente quanto às leis físicas e químicas. Concomitantemente, essa “naturalização” da sociedade impossibilitava chances de questioná-las.

Ao tratar da sociedade e suas ramificações os autores excluem conceitos presentes nas sociedades como os problemas sociais, por exemplo. “A organização representa para a sociedade o que o organismo representa para o ser vivo. Quando ela se perturba (subversão da ordem) ocorre o mesmo que ocorre com o organismo: adoece.” (HERMÓGENES, 1975, p. 37).

A exposição de determinadas explicações da vida em sociedade nos livros analisados demonstra o cuidado na utilização de palavras que mascarem a realidade social brasileira. Com efeito, uma disciplina escolar que se propõe a ensinar sobre a organização social e política do Brasil deveria tratar de explicitar as contradições, os movimentos revolucionários, ao buscar a compreensão das situações sociais nas sociedades capitalistas (MARTINS, 1982). No entanto, a disciplina de OSPB, encarregada de substituir as ciências sociais e seus conhecimentos acumulados historicamente, no contexto repressivo da ditadura militar, buscou responder ao propósito de mistificar ou distorcer conceitos e teorias indispensáveis para o entendimento das características fundamentais da sociedade brasileira. É o que revela o extrato do livro didático de Montefusco, extraído de uma seção intitulada de “Conceito de sociedade”:

Sociedade compreende fundamentalmente três elementos: 1) membros – formam a matéria da sociedade; são aqueles que a compõem. 2) meios – permitem a manutenção da sociedade e a obtenção dos seus fins. 3) fins – tendo em vista os objetivos a serem alcançados é que a sociedade se une. A vida em sociedade procura alcançar objetivos de duas ordens: 1) materiais – obtenção de alimentos, habitação, defesa do grupo, produção, etc. 2) espirituais – convívio, troca de idéias e conhecimentos, pensamento religioso, descobertas científicas, etc (MONTEFUSCO, 1981, p. 61).

A disciplina de OSPB, ao forjar uma noção de sociedade estática e harmônica, faz funcionar todo um mecanismo ideológico que, a exemplo do que demonstrou com propriedade Florestan Fernandes em seu livro “O que é Revolução”, desde os primórdios da civilização brasileira, estratifica socialmente aqueles que farão parte desta sociedade “idealizada” e os dela excluídos. A educação é, portanto, um importante dispositivo ideológico dos processos de desenvolvimento da sociedade brasileira que, segundo Fernandes:

(...) se compunham do produto de congelamento do processo de descolonização, pelo qual uma imensa parte do país ficou excluída, permanentemente, até os dias que correm, das formas sociais organizadas e institucionalizadas dos direitos civis e políticos – mesmo em cidades médias e grandes, de áreas desenvolvidas (FERNANDES, 1981, p. 90).

A abordagem do conceito de sociedade e das classes sociais demonstra a intenção mistificadora e ideológica dos autores dos livros analisados ao tratar do assunto. Pois, como observado anteriormente, através da excessiva simplificação das explicações do termo “sociedade” e das classes sociais que a constitui, os autores dos livros de OSPB estudados procuram mostrar que a sociedade se compõe de classes sociais harmônicas, enfatizando a “superior” e a “média”. Isso é constatado pela falta de menção aos conflitos sociais e à diferenciação hierarquizada classe trabalhadora. Os extratos a seguir de dois dos livros analisados são ilustrativos:

Em nossos dias a classe superior compõem-se dos grandes industriais, dos homens ricos e das figuras da alta administração do país; o termo burguês perdeu a significação de “homem da classe média”, eis que nas cidades habitam, lado a lado, pobres, ricos e remediados (MUSSUMECI, 1967, p. 31).

Entende-se por classe social um grupo de pessoas de uma sociedade que se distingue dos demais pelo gênero de trabalho, pela propriedade, pela formação cultural e espiritual (MONTEFUSCO, 1981, p. 61).

No Brasil, por exemplo, indígenas, europeus de várias nações e africanos originaram o povo brasileiro. Este povo, pela ação da amizade cívica e pela ação do Estado, constitui hoje a nação brasileira. O mesmo sucede com o povo dos Estados Unidos da América, da Argentina, do Chile, etc. Temos ali a nação norte-americana, a nação Argentina, a nação chilena, etc (MUSSUMECI, 1967, p. 35).

Quando citam a classe empobrecida, qualificando-a como “inferior” é, na maioria das vezes, como uma classe em ascensão, cujos membros teriam a possibilidade, através do trabalho árduo, respeitando a lógica capitalista, de alcançar melhores posições sociais. É importante perceber que os conteúdos dos livros apresentam todos os indivíduos participantes de determinados grupos sociais e coletividades como possuindo, naturalmente, casa, escola, família, clube, amigos e emprego. É pertinente destacar a visão de senso comum trazida no livro didático a respeito do termo sociedade:

Sociedade quer dizer: conjunto de pessoas que se destacam pelo nascimento chamado nobre, pelo luxo que ostentam, pela riqueza que possuem ou aparentam possuir (alta sociedade, café-society, etc.); associação ou clube de finalidades culturais, recreativas ou esportivas (a sociedade dos amigos da música, o clube dançante da praia, o Flamengo futebol clube, etc.); reunião de pessoas que se juntam para conversar, jogar, etc (Idem, 1975, p. 19).

A próxima citação foi retirada do livro didático de Mussumeci, que além de explicar a sociedade por meio de uma abordagem predominantemente biológica, comprova que suas explicações provêm da velha idéia que se mantém de uma mentalidade de elite dirigente senhorial e colonial com a intenção de reproduzir determinadas idéias. Diante de suas colocações observa-se a falta de análise quanto às diferenças entre as classes sociais. Em particular, o texto apresenta uma visão de que todos os homens são possuidores de iguais bens materiais e espirituais:

Estudando a vida do homem observa-se que ele: Provém de uma sociedade biológica, formada pelo marido e pela mulher; cresce no seio da sociedade familiar, formada pelos pais ou por grupos que substituem os pais; brinca, na infância, com meninos da vizinhança, isto é, participa da sociedade vicinal; freqüenta, logo alcance idade oportuna, a escola, juntando-se à sociedade educacional; faz parte, quando adulto: - da sociedade econômica (exercendo uma profissão); - da sociedade política (como cidadão ou súdito de um Estado); - da sociedade religiosa (de maneira positiva, se crente; negativa, se incrêu) (Idem, 1975, p. 18).

A naturalização das classes sociais aparece com clareza na citação extraída do livro de OSPB de Montefusco, que apresenta a divisão em classes conforme o “grau de importância” de seus membros na vida em sociedade:

Entende-se por classe social um grupo de pessoas de uma sociedade que se distingue dos demais pelo gênero de trabalho, pela propriedade, pela formação cultural e espiritual. Assim se denomina a divisão da sociedade em classes sociais, que se apresentam escalonadas, de acordo com o grau de importância que os membros de cada classe possuem na sociedade (MONTEFUSCO, 1981, p. 62).

Marx e Engels propunham no célebre Manifesto comunista, de 1848, que com o comunismo terminaria a divisão da sociedade em classes, assim como a forma capitalista da divisão do trabalho. Na opinião dos autores era preciso socializar os meios de produção e a nova forma de organização industrial para preparar um novo homem com uma nova consciência pronto para desempenhar um outro trabalho que não fosse alienado e parcial. Com isso uma outra maneira de formação social se concretizaria trazendo uma nova sociedade sem divisões e sem classes.

Marx e Engels assinalam que a história da civilização humana tem sido a história das lutas de classes. Isto contrapõe à naturalização das classes sociais que aparece nos livros didáticos e mostra que as lutas que envolveram as classes são historicamente construídas:

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira ou pela destruição das duas classes em conflito (MARX e ENGELS, 2005, p. 40).

Com o objetivo de apresentar o sistema capitalista como eterno é que se faz necessária a naturalização das classes e das desigualdades sociais, omitindo-se conflitos e lutas sociais no discurso e nos textos da classe dominante. Para a difusão dessa ideologia era imprescindível educar o homem para moldá-lo dentro desta sociedade precisa, convertendo-se a educação em meio eficiente de transmissão das idéias e interesses da classe dominante.

Nos livros didáticos de OSPB a formação de classes aparece como sendo parte de um processo natural, salientando a importância de proprietários e não-proprietários dos meios de produção, patrões e empregados existirem. Procura-se, dessa maneira, formar um homem disciplinado, resignado e alienado. Segundo Marx (2006), a

primeira preocupação da educação deveria ser romper com a alienação do trabalho, provocada pela divisão do trabalho na fábrica capitalista.

Lukács (1977), pensador húngaro marxista, faz uma relação da ideologia com a questão da consciência de classe. Segundo o autor, a dominação da burguesia se estende de modo concreto a toda a sociedade. Busca a burguesia a todo custo manter a sociedade em aparente harmonia com seus interesses, criando uma doutrina completa e unitária tanto da economia, quanto do Estado e da sociedade (SEVERINO, 1986).

Isso é nítido nos livros didáticos analisados que, ao tratarem das classes sociais, as definem como: classe superior, classe média e classe inferior. Não existe análise crítica quanto ao conceito de classes sociais. Essas são tratadas de modo a mascarar o que determina suas definições econômicas, assim como suas junções dentro da sociedade. As análises dos autores se detêm em explicações das posições sociais dos membros das determinadas classes, abordadas de modo descontextualizado e ahistórico..

A sociedade brasileira é constituída de cinco classes a saber:

Classe superior (1%): esta classe é composta por exportadores, banqueiros, proprietários de terras, industriais e todos os que têm como denominador comum riqueza.

Classe média superior (2%): congrega altos funcionários civis e militares, profissionais liberais, etc.

Classe média-média (6%): composta dos quadros de empregados médios de todos os setores de atividades, incluindo-se aí, certos trabalhadores da indústria como: mestres, contramestres e artesãos qualificados.

Classe média-inferior (18%): inclui pequenos funcionários do serviço público e das empresas privadas.

Classe inferior (73%): esta classe inclui a maior parte da população brasileira com pessoas que, quando chegam a exercer alguma profissão com regularidade, são remuneradas com o nível de salário-mínimo. (MONTEFUSCO, 1981, p. 62).

Percebe-se a ênfase concedida à classe considerada superior. Os autores dos livros didáticos depositam nessas a responsabilidade pelo destino da coletividade nacional, cabendo, portanto, à classe superior governar a Nação. “A classe alta detém o poder político e o poder econômico, sendo então responsável pelo destino da coletividade nacional” (HERMÓGENES, 1975, p. 33).

Outro enfoque importante é quanto à estrutura social, que em todos os livros analisados está ilustrada pelo desenho de uma pirâmide, tida como eterna. “A pirâmide social sempre existirá, o que vale dizer que uma sociedade sem classes só teoricamente é possível” (Idem, 1975, p. 34).

Os autores observam que sob qualquer regime de governo e em todos os Estados do mundo as três classes existem, sendo, portanto, uma forma natural de organização social. “Sob qualquer regime de governo e em todos os Estados do mundo, as três classes existem segundo esta natural estratificação. Não há país onde não se observe a existência desta pirâmide social” (Idem, 1975, p. 33).

Não existem – ou não deveriam existir – conflitos entre as classes sociais, de acordo com os autores dos livros didáticos estudados. Todas as posições sociais ocupam um lugar pré-determinado, considerado natural e importante para o funcionamento harmônico da vida em sociedade. Os autores consideram a necessidade de manutenção de todas as classes sociais para o adequado desenvolvimento da Nação, Marx e Engels, em seu Manifesto do Partido Comunista, assinalam que a sociedade burguesa moderna perpetua e naturaliza a condição de existência das classes sociais.

A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das velhas. No entanto, a nossa época, a da burguesia, possui uma característica: simplificou os antagonismos de classes. A sociedade se divide cada vez mais em dois campos opostos, em duas classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado (MARX, 1988, p. 76).

Na definição de classes sociais nos livros didáticos de OSPB é notável a conotação estática, cristalizada e descontextualizada com que é tratada, de modo a mascarar as antíteses e contradições da vida social:

Classes sociais: Chama-se status a posição do indivíduo no grupo social de que faz parte. Nesse grupo, terá ele um status superior (se exercer função de liderança ou chefia), neutro (se exercer função determinada) ou inferior (se atuar como subordinado). Uma pessoa pode ter tantos status quantos são os grupos de que faz parte. Um chefe de família, por exemplo, tem posição elevada no grupo familiar; terá status neutro no grupo religioso, no qual não exerce cargo ou função distinta; ocupará status inferior no grupo esportivo, onde desempenha o cargo de capitão do quadro de futebol. Um conjunto de indivíduos, portadores das mesmas condições de status, isto é, distinguíveis pelas mesmas condições de vida, forma, em sentido geral, o que se chama de classe social. Na sociedade, como vimos, pode haver três classes ou camadas sociais: a superior, a média e a inferior (MUSSUMECI, 1975, p. 24).

No livro didático de Mussumeci, a chamada classe inferior é assim apresentada:

A classe inferior, de nossos tempos, vive em condições melhores, pois que são inúmeras as modificações benéficas propiciadas pela evolução da sociedade; todavia setores consideráveis desta classe ainda vegetam em tristes condições de pauperismo e de desajuste social (Idem, 1975, p. 25).

O cerceamento e a repressão que atingia toda a vida política e cultural do país impedia que se expusesse, pela educação escolar, a realidade de super-exploração do trabalho vivida pelos trabalhadores assalariados. As “modificações benéficas” referidas por Mussumeci diziam respeito, provavelmente, às mudanças advindas com o chamado “milagre econômico”, que beneficiava unicamente a burguesia nacional e estrangeira, aumentando a pobreza e a concentração da riqueza no Brasil.

Marx e Engels, em suas análises, narram que na sociedade moderna o operário ao invés de conseguir se elevar com o progresso da indústria, termina caindo cada vez mais abaixo das condições de sua própria classe. Acabam jogados na indigência e esta consegue crescer mais rápido que o resto da população e a riqueza.

A Ditadura Militar de 1964 se fez propícia para um desenvolvimento econômico do Brasil, que inseria o país de modo subordinado ao capitalismo mundial. Período esse que contou com empréstimos estrangeiros para acelerar ainda mais o processo industrial e ocasionou um forte endividamento externo. Por isso a importância de se transmitir aos educandos que a “classe inferior” de seu tempo vivia em condições melhores graças à “evolução da sociedade”, buscando-se obscurecer os problemas sociais agravados pela política econômica nacional.

Através dos ensinamentos dos conteúdos de livros didáticos como os de OSPB analisados, a educação brasileira contribuía para obscurecer e dissimular a compreensão do que era a natureza da sociedade capitalista e quais suas possibilidades de transformação graças às suas contradições internas. “Nem as mudanças ensaiadas pelos teóricos nem as reclamadas pela subversão alcançarão os resultados que uma grande revolução interior em cada ser humano poderia alcançar” (HERMÓGENES, 1975, p. 34).

Octavio Ianni, em seu livro, *Ensaio de sociologia da cultura*, traz uma discussão a respeito de um episódio que ocorreu em março de 1978, uma ação da polícia federal em duas escolas pré-primárias para crianças de 2 a 6 anos de idade na cidade de Curitiba. Esta citação do livro de Ianni ilustra o quanto a educação, durante o período ditatorial, se transformou numa questão de polícia:

Nessas escolas as professoras estavam realizando o seu trabalho com base nos ensinamentos de Jean Piaget, “especialista em psicologia do desenvolvimento da inteligência”. O pretexto para as prisões, alegado em declaração dada ao público, dizia entre outras coisas que “crianças são doutrinadas dentro de princípios marxistas, desenvolvendo-se uma visão materialista e dialética do mundo, na pretensão de realizar transformações sociais”. Este fato expressa muito bem um aspecto básico da política cultural dos governantes. Usar o poder do Estado para fazer parar a pesquisa e o debate sobre a sociedade, quando ela é apresentada como uma formação que se modifica. Necessitam da ilusão de que a sociedade é estável, controlada, cristalizada, como exigem os interesses econômicos e políticos prevalentes. Trabalhar com a hipótese de que as formas da sociedade são históricas e transitórias é subversivo. Daí a acusação de que as professoras ensinavam dialética para criancinhas nascidas ocidentais e cristãs (IANNI, 1991, p. 168).

Florestan Fernandes (1981) verifica que a educação é o elemento da vida social responsável por toda a organização da experiência dos indivíduos na vida cotidiana, assim como pelo desenvolvimento de sua personalidade, garantia de sobrevivência e funcionamento das coletividades humanas. Ou seja, é através da educação que se contribui para formar o homem e a sociedade na qual ele vive. Evidencia-se, desta maneira, a necessidade de existirem determinadas práticas educacionais e ações empreendidas com a finalidade de educar, de relacionar as técnicas aplicadas com as normas vigentes e com os valores compartilhados pelos indivíduos, dentro da sociedade, de sua cultura e de um determinado tempo histórico.

A noção de mobilidade social aparece nos livros de OSPB, enfocando que todas as classes sociais possuem as mesmas condições de ascender de uma camada social para outra. Basta, para esse fim, alcançar determinado objetivo, ter força de vontade e realizar trabalho árduo. “Hoje o filho de um operário, contando com a escola primária gratuita, pelo menos nas capitais, pode iniciar sua marcha para o cume da pirâmide social. Com a melhora do processo democrático, as oportunidades vão aumentando cada vez mais.” (HERMÓGENES, 1975, p. 35).

Durante um longo processo de desenvolvimento a burguesia veio causando uma série de revoluções no modo de produção e de troca (MARX, 1988). Com isso a própria maneira de construir e moldar a sociedade. A formação social durante estes anos de desenvolvimento da burguesia, projetou a sociedade que hoje conhecemos, sempre acompanhada de um progresso político correspondente. Marx e Engels observam que:

Onde quer que tenha conquistado o poder, a burguesia jogou por terra as relações feudais, patriarcais e idílicas. Despedaçou sem piedade todos complexos e variados laços que prendiam o homem feudal a seus “superiores naturais”, para só deixar subsistir, entre um homem e outro, o laço do frio interesse, as duras exigências do “pagamento à vista”. Afogou os fervores sagrados do êxtase religioso, do entusiasmo cavaleiresco, do sentimentalismo pequeno-burguês, nas águas geladas do cálculo egoísta. Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca; substituiu as numerosas liberdades, conquistadas com tanto esforço, pela única e implacável liberdade de comércio. Em uma palavra, em lugar da exploração velada por ilusões religiosas e políticas, colocou uma exploração aberta, cínica, direta e brutal (MARX e ENGELS, 1988, p. 78).

Marx e Engels analisaram no livro “Manifesto do partido comunista” que ser capitalista é mais que ocupar uma posição social. O capital é uma força social, ele somente pode se desenvolver em sociedade. Para ser um capitalista é preciso combinar os esforços de vários membros da sociedade e até mesmo os esforços ajustados de todos os membros da sociedade. “O capital não é, pois, uma força pessoal; é uma força social” (Idem, 1988, p. 89).

Diante dessas análises, lançamo-nos à questão do ensino ofertado nos livros didáticos de OSPB, onde as explicações quanto ao conceito de sociedade se efetuam em moldes descontextualizados, fragmentados e simplistas, mascarando a realidade de uma sociedade desigual, com alto índice de pobreza e uma maioria de homens vivendo indignamente, condenados a sobreviver às margens da própria sociedade capitalista.

Essa é uma dentre outras tantas contradições do sistema capitalista, que ao mesmo tempo em que necessita dos esforços sociais para se desenvolver e existir, forja o homem miserável diante da sentença de vagar em torno da sociedade capitalista, despojado de todo bem material e assim de existir em sociedade, pois deixa de ser um consumidor. Também o próprio trabalhador assalariado, que tem seu epicentro nas cidades industriais, se vê diante de uma situação de miséria devido a seus salários de subsistência.

As conseqüências advindas da acelerada industrialização e urbanização com o surgimento do sistema capitalista foram muitas e assustadoras, pois num período curto de tempo aumentou consideravelmente a prostituição, o suicídio, o alcoolismo, o infanticídio, a criminalidade, a violência, e surtos de epidemias como a tifo e a cólera que dizimaram parte da população. (MARTINS, 1982).

O tipo de educação escolar que se expressa no conteúdo dos livros analisados comprova o que Marx escreveu em sua obra “O Capital”, na qual critica a divisão

capitalista do trabalho e as diferentes formas de propriedade nesse determinado tempo histórico. As relações de propriedade acabam por implicar na concepção da própria sociedade, pois dizem respeito aos tipos de relações sociais que terminam predominando nessa sociedade (Severino, 1986). Essas relações de propriedade são à base das desigualdades sociais uma vez que a divisão do trabalho possibilita a existência de homens que trabalham para outros homens, proprietários dos meios de produção.

Lukács observa o caráter dialético e ao mesmo tempo trágico da situação de classe da burguesia, sendo um fato bastante importante para a classe burguesa buscar uma visão clara a respeito de sua condição de classe. Isso pode, possivelmente, se estender para uma questão maior com objetivos na totalidade, o que levaria inevitavelmente ao aforismo: quanto mais clara se tornar à visão da condição de classe da burguesia, mais se desvendarão as suas contradições internas. Lukács percebe que está bastante presente nas entranhas ideológicas da burguesia a necessidade de não enxergar a verdadeira essência da sociedade que a própria burguesia criou, para assim, não tomar consciência de sua situação de classe. “Toda a ciência da burguesia do século XIX fez os maiores esforços para mascarar os fundamentos da sociedade burguesa” (SEVERINO, 1986 p. 61).

3.3 – O trabalho

Em sua obra *O Capital*, Karl Marx analisa o significado do trabalho para a vida humana – atividade fundante da vida social – e seu significado no capitalismo. Explica que, ao vender sua força de trabalho ao capitalista, o trabalhador transforma-se em força de trabalho em ação, destinada a produzir mercadorias (unidade de valor de uso e de valor de troca) sob as determinações e o controle do capitalista. Mas à parte de qualquer estrutura social determinada, em seu sentido genérico, fundamentalmente, o trabalho é:

(...) um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercambio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma

de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (MARX, 2006, p. 211).

Marx analisa que os trabalhadores no sistema de produção capitalista perdem o controle sobre seu trabalho. Eles foram duplamente expropriados pelos capitalistas, deles foram subtraídas duas questões fundamentais: os meios de produção da vida material e o saber do qual dependia a realização do seu trabalho. De auto-suficientes passaram a ser dependentes dos capitalistas, pois foram despossuídos dos meios materiais de vida e obrigados a vender sua força de trabalho em troca de um salário (MARX, 2006).

O conhecimento do trabalhador foi controlado e apropriado pelo capitalista, que desenvolveu e racionalizou esse conhecimento por meio do uso de máquinas industriais modernas e do controle desses saberes. Principalmente a partir da introdução do taylorismo e fordismo nos locais de trabalho, o trabalhador foi empobrecido na sua atividade diária, podendo apenas executar tarefas simples, parciais e repetitivas dentro das fábricas.

Com efeito, no processo de desenvolvimento capitalista, a separação entre o trabalhador e o seu trabalho aprofunda-se com a introdução dos métodos tayloristas/fordistas de organização produtiva, nos primórdios do século XX. Isto por meio da imposição de condutas trabalhistas que exigem um trabalhador “mecânico”, que percebe seu trabalho embebido num processo que o separa da criatividade e do produto final (ANTUNES, 2006).

Segundo Marx, o ponto de partida do conhecimento humano são os homens e sua atividade prática, ou seja, por meio de seu trabalho, compreendido sob todas as formas de atividade humana. Desta maneira, o trabalho é a categoria que se constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento (MARX & ENGELS, 1978). Com base nesse pressuposto, Acácia Kuenzer (1992) faz uma relação entre educação e trabalho e esclarece que:

Se o saber é produzido socialmente, pelo conjunto dos homens nas relações que estabelecem no trabalho para garantir sua sobrevivência, ele é elaborado, sistematizado, privadamente. Historicamente, a classe social que detém a

posse dos instrumentos materiais também, e não por coincidência, detém a posse dos instrumentos intelectuais que lhe permitem sistematizar o saber socialmente produzido, transformando-o em “teoria”. Assim, mesmo existindo nas relações sociais, o saber é elaborado pela classe dominante, passando a assumir o ponto de vista de uma classe social, que o utiliza a seu favor (KUENZER, 1992, p. 27).

A escola é então, apenas uma parte, e mesmo não a mais importante, nesta reunião de relações responsáveis pela produção e distribuição do conhecimento. A produção do saber é social e historicamente determinada, é o resultado de relações sociais estabelecidas pelos homens em sua prática produtiva, pois o saber socialmente criado e transformado em teoria passa a ter um lugar próprio para se distribuir, que é a escola. Desta forma, ficam as seguintes indagações apontadas pela autora: “que teoria é essa, a quem a escola a distribui?” (Idem, 1992, p. 27).

Na contemporaneidade os processos alienantes introduzidos com o taylorismo e o fordismo já não são únicos; eles se mesclam com outros processos de produção chamados de neofordismo, neotaylorismo e pós-fordismo. Novos produtos de trabalho surgem. Agora, além do cronômetro, da produção em série e de massa, os locais de trabalho são tomados pela flexibilização da produção ou “especialização flexível”. Ricardo Antunes verifica que:

Ensaiam-se modalidades de desconcentração industrial, buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a “gestão participativa”, a busca da “qualidade total”, são expressões visíveis não só no mundo japonês, mas em vários países de capitalismo avançado e do Terceiro Mundo industrializado (ANTUNES, 2006, p. 24).

As questões de domínio do capital sobre o trabalho se complexificam na contemporaneidade, alcançando graus bastante diversificados de expansão produtiva, configurando novos contornos ao capitalismo global:

O toyotismo penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante, em várias partes do capitalismo globalizado. Vivem-se formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são também agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se a sua nova fase” (Idem, 2006, p. 24).

Com o capitalismo global, técnicas de produção e formas de controle do trabalho alcançam dimensões mundiais, afetando as condições de produção e reprodução social do trabalho em sua totalidade (JINKINGS, 2005). Nesse contexto problemático, a classe trabalhadora se depara com obstáculos em suas organizações políticas:

Todas estas transformações do trabalho atingem a capacidade de organização política e sindical da classe trabalhadora, nas suas lutas históricas contra a dominação capitalista. Na década de 1980, quando se difundiam as políticas neoliberais e as experiências de reestruturação produtiva entre os países mais industrializados, uma crise aguda atingia as ações conflituais dos trabalhadores e seus organismos sindicais naqueles países, manifesta nas tendências de queda dos níveis de sindicalização e de redução do número de greves.¹⁵ No Brasil e em outros países da América Latina as condições políticas, sociais e econômicas que determinaram o refluxo das ações de resistência da classe trabalhadora desenvolveram-se na década de 90. De qualquer modo, permanecem possíveis as formas organizadas da rebeldia do trabalho contra o capital nos ambientes produtivos, onde a exploração intensificada do trabalho faz aflorar cotidianamente tensões e conflitos (JINKINGS, 2005, p. 3.).

Desde que surgiu como processo histórico a classe trabalhadora vem tentando lutar pelos seus direitos (FERNANDES, 1981). Nos livros didáticos pesquisados esse processo de lutas, de conflitos entre classes, de conquistas de direitos, tudo isso fica encoberto e os autores ignoram essas questões como se não existissem graves problemas sociais, econômicos e políticos atingindo o mundo do trabalho na época.

A partir dessas observações iniciais sobre o significado do trabalho e de uma breve explicação da relação entre trabalho e educação no capitalismo, entraremos nas análises do trabalho como conteúdo de ensino em livros didáticos de OSPB. Dos sete livros didáticos utilizados na pesquisa, três traziam explicações a respeito do trabalho. Suas explicações tratavam principalmente da legislação trabalhista e da previdência social no Brasil. Esta insuficiente abordagem e a não explicitação do conceito de trabalho e das suas implicações sociais nos livros dificultou a construção de uma discussão mais completa a respeito do tema.

¹⁵ VISSER, J. Syndicalisme et désyndicalisation, *Le Mouvement Social*, nº 162. Paris: Ouvrières, 1993.

Acreditando ser essa mais uma estratégia de mistificação das características fundamentais da sociedade capitalista e da realidade social brasileira, iniciamos as análises do tema “trabalho” nos livros didáticos que analisamos. Segundo esses livros, que ignoram as lutas dos trabalhadores por direitos e contra a exploração capitalista do trabalho, os interesses dos trabalhadores devem estar em harmonia com o “bem comum”, ou seja, com a manutenção da ordem social vigente. É o que defende o texto a seguir: “Foi a partir de 1930 que a questão social, ou seja, o problema da organização do trabalho, de suas relações com o capital, bem como a harmonia dos interesses dos trabalhadores com as exigências do bem comum, passou a ser considerada no Brasil” (ANDRADE, 1974, p. 150).

Outro tema presente nos livros didáticos analisados, em relação ao trabalho, é a afirmativa dos benefícios das leis trabalhistas para o trabalhador, tratadas como dádivas do poder estatal. Assim, assinalam as melhores condições de vida e de trabalho propiciadas aos trabalhadores pelas leis trabalhistas, que amparam seus direitos, contribuindo para melhorar suas condições precárias de existência como também a de seus familiares. Com essa discussão, mascaravam-se os problemas que os trabalhadores enfrentavam em seu cotidiano.

No Brasil, o processo industrial inicia muito mais tarde que o processo de industrialização dos países desenvolvidos. Enquanto o processo capitalista industrial dos países centrais passou pelas formas clássicas de produção como artesanato, manufatura e posteriormente a grande indústria, no Brasil esse processo de industrialização já nasce operando num contexto onde predomina a grande indústria. Desta maneira o trabalhador das indústrias brasileiras encontra formas de produção com relativo grau de mecanização, efetivando-se desta maneira a subordinação real de trabalho ao capital (ANTUNES, 1988).

Nos conteúdos dos livros de OSPB o trabalho é explicado como algo natural e necessário, como meio de enobrecer o espírito. É através do trabalho que se alcançará a riqueza, a harmonia e a paz. O texto a seguir apresenta essa concepção do trabalho como divisão social harmônica entre funções que se complementam, contribuindo para a ordem e o progresso social:

Veja-se o exemplo de uma fábrica. Ali trabalham dezenas ou centenas de pessoas. É uma sociedade humana que se une para produzir determinado

artigo. Dela participam os diretores, os funcionários de escritório, os operários técnicos especializados, os ajudantes, os serviços de carregamento e de limpeza, cada qual desempenhando sua tarefa de acordo com um roteiro ou plano estabelecido previamente. O mesmo sucede num banco, onde há diversas seções (caixa de recebimentos e depósitos, caixa de pagamentos, seção de empréstimos, seção de arquivos, etc.). Todas também desempenhando tarefa planejada. (MUSSUMECI, 1967, p. 19)

Para os autores dos livros de OSPB o trabalhador conseguiu alcançar melhores condições laborais durante o decorrer dos anos, devido à consolidação das leis e decretos sobre o trabalho, propiciando-lhe melhor assistência e direitos. “A consolidação das leis do trabalho, aprovada pelo Decreto-lei número 5.452, de 1 de maio de 1943, e reformada pelo atual governo, compreende dispositivos que vieram uniformizar a legislação trabalhista, dando-lhe uma feição racional e orgânica” (ANDRADE, 1974, p. 151).

Florestan Fernandes (1981) assinala que durante todos os processos de evolução do Brasil, as situações revolucionárias sempre foram resolvidas de um ponto de vista favorável às forças sociais conservadoras. Esse ponto de vista era incorporado aos conteúdos dos livros didáticos de OSPB, utilizados principalmente na época ditatorial de 1964 a 1985. Percebe-se que os discursos desses livros são empregados de modo a corroborar com os apontamentos trazidos pelas análises de Florestan. Não constam dos livros didáticos, por exemplo, as lutas salariais e a conquista do salário mínimo. O texto a seguir apresenta as mudanças no salário mínimo como se fossem independentes dos movimentos sociais dos trabalhadores:

O salário mínimo, inscrito na legislação social constitui uma das garantias do trabalhador brasileiro, e o mesmo deve ajustar-se, periodicamente, às condições do custo de vida no país, atendendo, porém à sua extensão e diversidade. Assim, o salário mínimo não é uniforme, variando em grau decrescente das áreas mais densas demograficamente e mais industrializadas às que representam menor densidade de população, e mais rurais (ANDRADE, 1974, p. 151).

Durante a ditadura militar foi promulgada a Lei número 4.330 de 01/06/1964, que regulamentou o direito de greve, impondo tantos obstáculos que praticamente impediu a deflagração dos movimentos grevistas. Nas análises de Ricardo Antunes: “Inúmeros sindicatos sofreram intervenção e perderam o potencial reivindicatório, uma vez que o Estado efetivou-se como responsável pela definição dos

índices de aumentos salariais” (ANTUNES, 1988, p. 106). É sabido que essas atitudes do governo ditatorial buscavam o rebaixamento salarial da força de trabalho, por meio de seu enfraquecimento e desorganização.

Nos livros didáticos analisados, ao tratarem da questão trabalho, a educação se transforma numa ferramenta útil para contribuir com o “progresso”. A educação é desprovida de seu propósito emancipatório e adquire uma conotação instrumental. É o que se observa no seguinte texto:

Segundo os economistas o desenvolvimento de um país depende de sua força de trabalho. A única explicação para o estágio de desenvolvimento que várias potências atingiram está nos sistemas educacionais que possuem. Os recursos naturais só se transformam em riqueza pelas mãos do homem; e só pela sua vontade, aptidão, perseverança e conhecimento é que um minério se transforma num bem de utilidade. A própria técnica existe no momento em que é exercida ou quando se transmite de alguém para alguém (José Artur Rios – Estudos de Problemas Brasileiros. Trecho extraído do livro de OSPB escrito por Andrade, 1974, p. 152).

Essa idéia de ser o trabalho gerador de progresso para a sociedade brasileira foi intensamente difundida nas políticas e programas estatais do período da ditadura militar. A propaganda dessa política trazia um discurso que vinculava crescimento econômico e valores humanos e culturais, como no texto a seguir:

O governo brasileiro está atento aos problemas sociais do país. Já em 1971, quando era lançado o I PND, anunciava-se muito além de objetivar o crescimento econômico, o PND pretende criar no Brasil a sociedade desenvolvida, ou seja, uma sociedade industrial com a preservação da identidade nacional e dos valores humanos e culturais, e capaz de realizar a síntese da tecnologia com o humanismo moderno (TEIXEIRA e DANTAS, 1981, p. 74).

Na esfera da educação, predominava uma concepção tecnicista de currículo, que menosprezava a dimensão intelectual do trabalho docente e preocupava-se em formar força de trabalho barata para suprir as necessidades de crescimento econômico do período. O texto citado a seguir é exemplar:

É preciso que o Estado amplie as escolas técnicas, criando cursos para a especialização da mão-de-obra, quer no meio rural, quer nos aglomerados urbanos, concorrendo assim para maior desenvolvimento do trabalho e,

conseqüentemente, maior incremento da produção. Convenhamos que o Brasil não pode, não deve e não quer ser considerado um país subdesenvolvido (ANDRADE, 1974, p. 153).

Ainda durante o governo de Juscelino Kubitschek, ocorreu um incentivo industrial bastante expressivo principalmente para a expansão do Departamento produtor de bens de consumo duráveis como, por exemplo, automóveis, eletrodomésticos e etc. Esse tipo de industrialização atrofiada e subordinada ao capitalismo externo ocasionou que se realizasse um tipo de industrialização sem o necessário rompimento com os laços estruturais de subordinação, favorecendo o inchaço de alguns setores produtivos, como da produção dos bens de consumo duráveis. Isso para os trabalhadores representou um aumento da produtividade do trabalho e possibilitou também um aumento do contingente industrial de reserva. Nas palavras de Antunes:

O produto real da indústria de material de transporte (incluindo a automobilística) cresceu 549,9%; o da indústria de material elétrico e de comunicações (incluindo eletrodomésticos e eletrônicos domésticos) cresceu 367,7%; enquanto isso a indústria de alimentos teve um crescimento de apenas 46,4% e o ramo têxtil apenas 28,9% (ANTUNES, 1988, p. 105-106).

Observa-se por meio desses dados que há uma discrepância entre o elevado incremento do Departamento de bens de consumo duráveis, que servem para uma pequena parcela da população com condições de pagar por essas aquisições materiais e um nível bastante inferior no Departamento produtor de bens de consumo não-duráveis, destinados aos meios de subsistência da classe trabalhadora. No período do “milagre econômico” nos anos de 1968-1973, foram adotadas as seguintes medidas: “Contenção de créditos, responsável pela intensificação do processo de monopolização do capital, corte nos gastos públicos, facilidade para o ingresso de capitais estrangeiros, aumento da carga tributária” (ANTUNES, 1988, p. 107).

Os incrementos das forças produtivas muito contribuíram historicamente para reforçar as relações sociais de exploração do trabalho e de dominação social. Nesta observação de um dos livros analisados se percebe a naturalização das diferenças sociais, explicadas de maneira sutil, mas já buscando imbuir a concepção de status social. Observemos o texto abaixo:

Você, por exemplo: no colégio, pode ocupar status neutro (nem é professor ou administrador mas também não é empregado) de simples aluno, igual a seus colegas; no time de futebol pode ter status inferior (não é capitão do time, ao contrário, a ele é subordinado); no grupo escoteiro, seu status pode ser superior, se você é chefe (HERMÓGENES, 1974, p. 35).

Karl Marx, em “O Capital”, verifica a situação dos trabalhadores ingleses e as transformações econômicas e políticas provocadas pela Revolução Industrial, mais precisamente na fase de afirmação do capitalismo moderno. Através destas análises verificou que a legislação trabalhista de 1844 permitia que crianças trabalhassem nas fábricas, desde que os patrões comprovassem e atestassem que essas crianças freqüentavam a escola. Investigando esta situação a fundo Marx pode perceber que a educação a que essas crianças eram submetidas se centrava de maneira tão precária que apenas servia para perpetuar as relações de opressão a que eram submetidas conjuntamente com seus pais. Marx trouxe um relato de um inspetor do trabalho da época:

A sala de aula tinha 15 pés de comprimento por 10 pés de largura e continha 75 crianças que grunhiam algo ininteligível. (...) Além disso, o mobiliário escolar é pobre, há falta de livros e de material de ensino e uma atmosfera viciada e fétida exerce efeito deprimente sobre as infelizes crianças. Estive em muitas dessas escolas e nelas vi filas inteiras de crianças que não faziam absolutamente nada, e a isto se dá o atestado de freqüência escolar; e esses meninos figuram na categoria de instruídos de nossas estatísticas oficiais (O Capital, cap. XIII, item 9).

Comparando o período em que Marx verificou a situação educacional das crianças filhas dos operários, com a educação profissionalizante a que os jovens, principalmente os filhos de operários são submetidos nos tempos atuais é possível se averiguar que as velhas pretensões e aspirações das classes burguesas permanecem no controle da ordem dos quadros sociais. “Em qualquer atividade econômica, quanto maior o nível de educação, mais alta a taxa de produtividade. Principalmente hoje, quando o desenvolvimento econômico exige constante aperfeiçoamento tecnológico e especialização profissional” (TEIXEIRA e DANTAS, 1981).

Por meio dessa passagem do livro didático constata-se que o estudante é cada vez mais vinculado a um sistema de ensino técnico que forma para o trabalho. Se o filho do operário estava fadado ao trabalho quase escravo no século XIX, os jovens do

século XX, principalmente os filhos dos operários, encontram-se dentro de um sistema reprodutor da condição desumana de seus pais.

Karl Marx percebia que, sendo o Estado movido por interesses de classes, e ao mesmo tempo, que a classe dominante necessitava disseminar o máximo possível sua ideologia para poder permanecer no poder. Observava assim que uma educação transmitida através deste Estado burguês seria pautada em um ensino que forneceria ao filho do trabalhador instruções educacionais que o moldariam para aceitar e reproduzir a dominação que lhe era imposta. Defendeu esta idéia num texto chamado Crítica do Programa de Gotha de 1875, onde escreveu: “Isso de uma educação popular a cargo do ‘Estado’ é absolutamente inadmissível. (...) É preciso livrar a escola de toda a influência por parte do governo e da igreja. (...) É, ao contrário, o Estado que necessita receber do povo uma educação muito severa”.

Florestan Fernandes explica que o marco de 1964 (completado pelo período auge que alcançou o golpe nos anos de 1968-1969) mostra de maneira clara a batalha que a classe trabalhadora necessitava travar no Brasil. Eles precisavam se libertar da tutela terminológica da burguesia. “(...) Isto é, de relações de dominação que se definem, na área da cultura, como se fossem parte do ar que respiramos ou ‘simples palavras’” (FERNANDES, 1981).

Devido ao trabalho alienado a que são sujeitados, os homens passam a adquirir uma consciência ilusória do mundo em que vivem, observam o trabalho alienado e a dominação de uma classe social sobre a outra como se fossem fatos naturais e assim acabam internalizando uma percepção de mundo na qual só tem acesso às aparências, sem poderem visualizar o processo histórico real. A isso Marx chama de ideologia.

A burguesia despojou de sua auréola todas as atividades até então consideradas veneráveis e encaradas com piedoso respeito. Fez do médico, do jurista, do sacerdote, do poeta e do sábio seus servidores assalariados. A burguesia rasgou o véu de sentimentalismo que envolvia as relações de família e reduziu-as a simples relações monetárias (MARX e ENGELS, 1988, p. 78 e 79).

Verificando isso Marx e Engels observam que esta situação não precisa existir para sempre, pois o homem pode construir outros tipos de relações sem a existência da dominação de uma classe sobre a outra. Mas para que isso possa ser

possível é imprescindível que o homem possa ter consciência dessa dominação a qual é submetido todo o dia em seu cotidiano. O homem necessita sair da situação de alienação e perceber a situação real de dominação da qual é mero objeto.

Marx e Engels percebiam que a força de produção, o estado social e a consciência precisam entrar em contradição entre si, pois, através da divisão do trabalho percebe-se a possibilidade ou ainda, a realidade de que:

(...) a atividade espiritual e a material (a fruição e o trabalho, a produção e o consumo), acabam sendo destinados a indivíduos diferentes; e a possibilidade de não entrarem esses elementos em conflito esta unicamente no fato de que a divisão do trabalho possa ser novamente suprimida. É evidente por si mesmo que “espectros”, “laços”, “ser supremo”, “conceitos”, “escrúpulos” são simplesmente a expressão espiritual idealista, a representação aparente do indivíduo isolado, a representação de grilhões e limites muito empíricos dentro dos quais se movem o modo de produção da vida e a forma de troca conectada a ele (MARX e ENGELS, 2006, p.58).

Pode-se identificar que a educação perpetrada, nos livros didáticos analisados, configura uma das estratégias mais importantes para se perpetuar a exploração de uma classe sobre a outra. Através da disseminação da ideologia dominante, o sistema capitalista consegue se manter, pois, inculca no trabalhador a maneira burguesa de perceber o mundo.

Tanto Marx quanto Engels identificaram na educação uma arma poderosa que pode ser utilizada tanto para a exploração quanto para a emancipação humana uma vez que a educação não existe em geral. Ela pode ser utilizada conforme a necessidade do conteúdo de classe ao qual estiver exposta, podendo deste modo ser usada para a alienação do capital ou para a emancipação do ser humano.

A percepção que fica da análise dos livros didáticos é a de que eles assinalam o rápido desenvolvimento das forças produtivas, contudo mascaram o fato disto ter se dado através de um processo social de expropriação dos bens materiais e ao mesmo tempo de saberes dos trabalhadores. Através da concepção dominante que apreende, o trabalhador apenas percebe que deve trabalhar para receber um salário e assim obter condições de sobreviver. Seu cotidiano lhe é apresentado de maneira simplificada. Aos operários é apresentado apenas que existem as fábricas e seus donos, ao trabalhador, cujos bens são reduzidos unicamente ao próprio pecúlio, cabe apenas o papel de trabalhar.

3.4 – O papel do Estado na vida social

Iniciamos neste capítulo nossas análises do tratamento sobre o papel do Estado na vida em sociedade nos livros didáticos (LD) de OSPB. Ao tratarem da questão do Estado e sua representação, observam-se explicações de ordem patriarcal. Essas explicações procuram transmitir a idéia de união entre o Estado e as aspirações do povo, mostrando o Estado como um órgão público que procura, de maneira democrática, atender a todas as necessidades sociais.

A nação é uma sociedade considerada sob o ponto de vista do seu povo e do seu território. É constituída, além disso, de uma certa continuidade de origem, de língua, de tradições, de interesses, de aspirações, animada de sentimentos comuns provenientes da vida coletiva (Teobaldo Miranda Santos – Organização Social e Política do Brasil. Citação extraída do livro de OSPB de Andrade, 1974, p. 76)

A citação a seguir reforça a análise anterior, pois identifica o Estado brasileiro com a Nação, com sentido de um todo harmônico integrado por uma junção de interesses e necessidades coletivos:

A Nação brasileira é um todo de formação histórica, no evoluir de uma sociedade humana, com suas crenças, hábitos e interesses, integrada dentro de um determinado território, articulando-se e formando o que vem a ser o Estado brasileiro (ANDRADE, 1974, p. 76).

Marx e Engels analisam em sua obra, *A Ideologia Alemã*, que o Estado toma a aparência de responder ao interesse geral de sociedade, como se fosse neutro. Na realidade esse Estado representa os interesses de uma classe, a dominante, pois “cada etapa do desenvolvimento das forças produtivas serve de base ao domínio de uma determinada classe”. Segundo os pensadores, “o poder social desta classe, decorrendo do que ela possui, encontra regularmente a sua expressão prática sob forma idealista no tipo de Estado próprio de cada época”. Na compreensão trazida nos livros didáticos de OSPB, ao não acatar os interesses do Estado o homem acaba por desprezar sua existência em sociedade, merecendo então severa punição. Através de intervenções

repressivas que defendem interesses particulares de uma classe social – tidos como ilusoriamente coletivos – são colocados em prática os poderes do Estado.

Marx e Engels analisam que, na sua luta revolucionária, os trabalhadores necessitam superar suas condições de existência até então estabelecidas, dirigindo sua luta contra o modo de atividade baseada no trabalho assalariado e suprimindo a divisão entre classes sociais.

Florestan Fernandes em sua obra *A Revolução Burguesa no Brasil*, analisa que a questão da contra-revolução burguesa expressa como as classes e os estratos de classe burgueses forçaram a outras classes sua própria transformação econômica, social e política,

(...) a qual acarretava profundas alterações nos padrões institucionais de relações de classes, de organização do Estado nacional e de vinculação dos interesses de classes burgueses com os ritmos econômicos, sociais e políticos de integração da Nação como um todo (FERNANDES, 1975, p. 342)

Uma dentre tantas outras questões observadas nos LD chama a atenção, o fato de estar unanimemente presente em todos os sete exemplares analisados a nota de que no ano de 1937, o que ocorreu no país foi um golpe de Estado, onde o Presidente da República Getúlio Vargas impôs à Nação o período chamado de Estado Novo. Já no ano de 1964, os LD de OSPB observam então que o ocorrido em 31 de março não se tratava de um golpe, pois os militares estavam lutando para derrubar a ameaça que pairava sobre os “cidadãos de bem” de um golpe comunista que estava sendo armado em conjunto com o então Presidente da República João Goulart. O que aconteceu nesse momento no país, segundo os autores, foi uma revolução feita pelos militares para resguardar o Brasil de um ataque comunista. Como poderá ser observado nas citações retiradas dos livros estudados da disciplina de OSPB:

A 10 de novembro de 1937 houve um golpe de Estado, tendo Getúlio dissolvido e fechado o Parlamento e outorgado uma nova Constituição Federal que vigorou até ao advento de outro golpe de Estado em 29 de outubro de 1945, que depôs Getúlio Vargas, o qual governou o Brasil durante quinze anos, isto é, de 1930 até 1954. (HERMÓGENES, 1975, p. 85)

No início de 1964 a crise ganha profundidade, Jango ampara e promove manifestações públicas civis e militares que radicalizam a sua posição e provocam o pânico generalizado. Quebra-se a disciplina das Forças Armadas, a inflação ameaça arruinar a classe média, há o pânico financeiro e, quando

guarnições em Minas Gerais se sublevam, as Forças Armadas, apoiadas pelo povo, acompanham o movimento e Jango é deposto em 31 de março de 1964 (MONTEFUSCO, 1981, p. 37)

Em substituição a Juscelino foi eleito Jânio da Silva Quadros, que governou apenas seis meses e dias porque renunciou ao governo, tendo assumido o Vice-presidente João Goulart, que não esteve à altura da missão (MUSSUMECI, 1967, p. 62)

A partir de 1961, após a renúncia de Jânio Quadros, o presidente João Goulart procurou fortalecer sua autoridade, orientando sua ação política para o entendimento de interesses populares: melhores salários, combate ao desemprego, proteção aos sindicatos, etc. João Goulart, porém, não conseguiu superar as dificuldades econômicas – inflação de 100% ao ano – e ainda permitiu o envolvimento de seu governo pelas forças pró-comunistas, que promoviam grande agitação social e política em todo o país (TEIXEIRA e DANTAS, 1981, p. 33).

A intervenção das Forças Armadas, em março de 1964, pondo fim ao governo Goulart, teve por objetivo restaurar a ordem política e social no país, eliminar a corrupção e defender o regime democrático. Os governos da Revolução de março de 1964 procuraram, daí por diante, realizar os grandes objetivos nacionais: integração nacional, segurança, desenvolvimento, paz social e democracia (TEIXEIRA e DANTAS, 1981, p. 33).

Estudos históricos e sócio-políticos da época, assim como as análises de documentos recém tornados públicos, revelam que o governo norte-americano, através da ação da CIA em conjunto com civis e oficiais militares – membros das classes clientelísticas brasileira, preparou e realizou planos para desestabilizar o governo Goulart (ALVES, 1984). No final dos anos 1950 e início dos anos 1960, aumentaram significativamente as mobilizações no âmbito das atividades que, antes deste período, eram marginalizadas na população brasileira. Surgiram sindicatos rurais e ligas camponesas que se formaram nas regiões agrícolas. Também trabalhadores urbanos organizaram-se no interior da estrutura sindical oficial ou em movimentos paralelos que estenderam sua coordenação por diferentes categorias.

Compreende-se desta maneira que foi no Governo Goulart que ocorreram férteis organizações das classes trabalhadoras, por ter sido este um governo que buscava apoio dos trabalhadores criando um clima político que permitia o desenvolvimento de formas de organização mais profundas e efetivas. A própria descentralização, que se mantinha nesta época, do sistema político e econômico levou os Estados a adquirirem maior autonomia decisória. Assim, embora ainda continuasse a se desenvolver o poder do capital multinacional e dos setores nacionais a ele associados, a presença de grupos

cada vez mais e melhor organizados exigiam participação e uma reforma da altamente distorcida estrutura social brasileira (ALVES, 1985).

No período que antecede o ano de 1964, não consta na história brasileira a existência de uma situação pré-revolucionária com fundamento na rebelião antiburguesa das classes assalariadas e destituídas. Fernandes analisa que:

No entanto, a situação existente era potencialmente pré-revolucionária, devido ao grau de desagregação, de desarticulação e de desorientação da própria dominação burguesa, exposta ininterruptamente, da segunda década do século à 'revolução institucional' de 1964, a um constante processo de erosão intestinal (FERNANDES, 1975, p. 322).

Florestan Fernandes (1981) observa que o termo mais correto a ser empregado no período seria contra-revolução, pois o país se encontrava num processo de revolução democrática quando os militares tomaram o poder político no ano de 1964. Além disso, o autor observa que a palavra "revolução" encontrava melhor emprego dentro da compreensão da sociedade, uma vez que remete a uma intenção de simular que a revolução democrática não seria interrompida. Assim o golpe de Estado extraía a sua auto-justificação de argumentos que estavam longe de desejar suprir as necessidades da sociedade como um todo. Era fundamental conseguir confundir a compreensão da Nação quanto ao significado de determinadas palavras-chave, tornando-se mais complicado para o dominado entender o que se passava e mais fácil de defender os abusos e as violações efetuadas pelos dominantes, donos do poder.

Na citação aqui extraída do conteúdo de um dos livros didáticos é possível perceber o emprego certo de determinadas palavras chave. Os autores utilizam as palavras "liberdade" e "justiça social" como incompatíveis; empregadas de modo tal que favoreciam a confusão de seu verdadeiro significado. Tratando-se do período ditatorial, as palavras eram bem empregadas no sentido de liberdade (democracia) versus o domínio da liberdade de expressão.

Os teóricos observam que, quanto maior o grau de liberdade ao cidadão, o que vale dizer menos interferência do próprio Estado nos negócios privados, tanto maior a probabilidade de justiça social. Até hoje, mercê do individualismo egoísta, tem havido uma infeliz incompatibilidade entre liberdade e justiça social. (HERMÓGENES, 1975, P. 59)

Os autores dos livros didáticos de OSPB jogam com as palavras de modo a criarem confusões na compreensão dos conteúdos didáticos. Estes “jogos de palavras” se tornam propícios para justificar as ações militares no governo. A ideologia se faz muito presente nos livros como forma de ocultamento e dissimulação do real. Ela é a necessidade dos agentes sociais representarem para si mesmos os pareceres sociais, econômicos e políticos, de maneira tal que essa aparência se torne real (CHAUI, 1982). Se a massa dos trabalhadores desejar efetuar tarefas práticas e específicas ela precisa primeiro, segundo Florestan Fernandes (1981), apossar-se de certas palavras-chave que permitam se separar de outras classes que não estão empenhadas ou que não podem realizar aquelas tarefas sem se destruírem ou se prejudicarem irremediavelmente. Marx e Engels analisaram as intenções “revolucionárias” da burguesia moderna que, como se poderá perceber, não mudaram durante o decorrer dos anos:

Cada etapa da evolução percorrida pela burguesia era acompanhada de um progresso político correspondente. Classe oprimida pelo despotismo feudal, associação armada administrando-se a si mesma na comuna, aqui, cidade-república independente, ali, terceiro estado, tributário da monarquia; depois, durante o período manufatureiro, contrapeso da nobreza na monarquia feudal ou absoluta, pedra angular das grandes monarquias; a burguesia, a partir do estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. O governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa (MARX e ENGELS, 1988, p. 78).

Na explicação dos elementos constitutivos do Estado em um dos livros de OSPB, observa-se a seguinte nota na explanação do que compõe a formação do povo que constrói o Estado Nacional: “O povo é formado pela sociedade política, isto é, pelos cidadãos ou súditos que agem em conjunto e para o mesmo fim” (MUSSUMECCI, 1967, p. 42).

Nesta nota o autor aproveita para transmitir a idéia de Estado vinculada a idéia de união. Enfim, mostra a ausência de conflitos no Estado. No Estado Nacional existe a união dos povos e as mesmas aspirações. Na mesma frase pode-se verificar a ênfase para a sociedade política dando a entender que todos os componentes do Estado Nacional participam ativamente da política com os mesmos direitos e nas mesmas condições de participar.

Seguindo as observações do mesmo livro percebe-se a seguinte nota que pareceu destoar da realidade do período, sendo inclusive contraditório diante das

análises trazidas pelos demais livros didático analisados: “Um elemento distintivo do Estado, indispensável à sua qualidade de Estado soberano, é a independência em relação ao exterior” (Idem, 1967, p. 42).

É sabido, como já explorado anteriormente no trabalho, que no Brasil, assim como nos demais países da América Latina, a própria ditadura foi instalada com o intuito de dinamizar a intervenção econômica externa, mais precisamente dos Estados Unidos, sendo um dos propósitos o de controlar política e economicamente esses países. Devido a esta proposição, os autores dos livros trataram esta abertura ao capital externo como um ponto positivo para o Brasil.

Um dos autores traz em seu livro de OSPB a seguinte nota sobre o que é Estado. Citação do livro de João Manuel Montefusco:

Estado é um povo político, social e juridicamente organizado, habitando um determinado território e regido por um governo com tríplice função de legislar, administrar e distribuir justiça. Observa-se nesta conceituação que três elementos são fundamentais para a estruturação de um país como estado nacional: território, povo e governo (MONTEFUSCO, 1981, p. 3).

É importante compreender como o Estado se portou diante das oscilações do capital, principalmente durante o momento de crise do padrão de acumulação na década de 70 e suas medidas que visavam o reordenamento da estrutura produtiva. O capital como centro organizativo da sociedade civil consegue garantir a sua dominação capitalista sobre o estado político e através deste sobre toda a sociedade (ANTUNES, 1988). A burguesia nacional, diante de sua debilidade e incompetência tanto econômica quanto política, se percebeu incapacitada de formar e manter um capitalismo em bases nacionais. Diante disso buscou apoio, de maneira subordinada, na burguesia monopolista externa. Nas palavras de Antunes:

(...) as diversas frações da burguesia brasileira recorreram à *manu militari*, como condição para buscar uma nova fase de desenvolvimento, capaz de recuperar a economia, em estagnação desde o fim do governo Kubitschek, e reaquecer o padrão de acumulação. Livres das preocupações de comando direto do aparelho de Estado, uma vez transferida para as Forças Armadas esta atividade, urgia às frações burguesas reorganizarem-se economicamente. O golpe de 64 fez erigir, portanto, uma forma de domínio político ditatorial, cuja finalidade imediata era recompor o conjunto heterogêneo das frações burguesas (nacionais e internacionais) em um novo bloco no poder (ANTUNES, 1988, p. 114)

Antunes observa também, na mesma obra, que a burguesia brasileira, quer por necessidade autodefensiva, ou pela precisão em continuar dominando ou mesmo pela natureza autocrática desta dominação, após efetivarem o golpe de Estado, organizaram uma maneira particular de Estado bonapartista¹⁶ no Brasil. O autor analisa essa forma ideológica de governo pensado por Marx e Engels, onde os autores explicam que o bonapartismo não é uma forma concreta do Estado capitalista simplesmente. Mas anterior a isso, é o próprio tipo capitalista do Estado é a verdadeira religião da burguesia moderna. Trotsky aponta que Marx e Engels analisaram e compararam outras formas de bonapartismo, se referindo ao fenômeno histórico da França, como o governo de Bismarck¹⁷ que explorou de maneira bonapartista a contradição entre as classes dominantes e o proletariado crescente erigindo um aparelho militar-policiaI acima da nação (ANTUNES, 1988).

Essa é uma forma ideológica de governo que contribui para proteger a ordem e a propriedade, questões bem importantes requeridas e necessárias pela burguesia nacional para permanecer no domínio. Antunes fez a seguinte análise do bonapartismo nos processos históricos políticos do país:

Ao se constatar essa dimensão universalizante, o bonapartismo mostra-se como categoria capaz de apreender a forma do Estado brasileiro pós-64. Em primeiro lugar, porque se vivenciou no Brasil dos anos 60 uma crise da hegemonia burguesa, de tal ordem que carecia, para que fosse preservada a estrutura autocrática de dominação do capital, a ação das Forças Armadas, pela via do golpe de Estado. Isso não quer dizer que houvesse em nosso país uma situação de “equilíbrio catastrófico” (no sentido gramsciano) entre as classes dominantes e dominadas, e nem que essa seja a condição *sine-qua-non* para a emergência do bonapartismo. A recorrência das frações burguesas ao Estado centralizado e militarizado, em suma, ao Estado bonapartista, era entendida como forma de reorganizar, economicamente e politicamente, a dominação burguesa. A partir de então pode-se dizer, parafraseando Marx, que as forças burguesas, apesar de não estarem diretamente no comando do aparelho do Estado, alcançaram um desenvolvimento que superou suas próprias expectativas (ANTUNES, 1988, P. 118).

¹⁶ Forma ideológica política de origem francesa inspirada na ação de Napoleão Bonaparte. Os bonapartistas são partidários de um estado nacional autoritário, centralizado, esse tipo de sistema repousa sobre a junção das elites e a adesão popular. No Brasil o governo de Getúlio Vargas, logo após a revolução de 1930, pode ser analisado como um tipo de bonapartismo.

¹⁷ Além de Napoleão III, o governo de Bismarck, na Alemanha, é um outro exemplo histórico de bonapartismo. Seu governo também era, assim como o de Napoleão III, sucedâneo de monarquias absolutistas que através de revoluções burguesas incompletas, criara formas políticas despóticas ou autoritárias no lugar de instituições burguesas liberais.

Essa interpretação do Estado brasileiro ditatorial está bem distante dos conteúdos trazidos nos livros didáticos. Preocupados com a manutenção da ordem social e a mistificação dos interesses de classe representados no Estado, esses livros reproduzem para os estudantes a compreensão desalinhada e descontextualizada da realidade social e política, como pode ser constatado no trecho que segue: “Nação é mais do que povo. É uma comunidade vasta de indivíduos ligados por vínculos culturais, lingüísticos, religiosos, tradicionais, históricos, bem como pelos mesmos ideais e interesses e aspirações” (HERMÓGENES, 1975, p. 49).

Para os autores dos livros didáticos, como num passe de mágica todos os cidadãos da Nação possuem os mesmos interesses e aspirações e vivem harmoniosamente com isso. Na realidade, entretanto, uma parte da Nação necessitava anular e submeter a outra à sua própria vontade, ainda que para isso precisasse ser mediada por certas instituições. Diante dessa conjuntura, confundir as idéias predominantes quanto a certos significados utilizando palavras-chave se tornava de grande valia, senão fundamental (FERNANDES, 1981).

Os autores buscam associar as posições sociais de trabalho, assumindo assim uma realidade ilusória onde existe o bem comum pelo qual todos os trabalhadores interagem por se estarem sob o mesmo Estado nacional. Nessa passagem do livro nota-se também o emprego natural da aproximação das discrepantes profissões: “Seja congressista ou ministro, médico ou carvoeiro, sacerdote ou policial, o dever de todos é o bem comum, pois são todos cidadãos do Estado” (HERMÓGENES, 1975, p. 53).

No livro de OSPB de Hermógenes, ao explicar as formas de governo, é observada a classificação de: “(...) democracias, que podem ser diretas, semidiretas e indiretas, são governos de maioria” e “(...) na ditadura, o ditador (do latim dictador), aquele que dita sua vontade e exerce poder ilimitado e total. São exemplos o *fuhrer* (Hitler, na Alemanha), o *duce* (Mussolini, na Itália)” (p. 56).

Nessas observações o autor procura transmitir a idéia de democracia por meio do uso das palavras democracias diretas, semidiretas e indiretas e reforça, para o bem da propagação do capitalismo no país, que o Brasil não vive num sistema ditatorial e antidemocrático. O próprio golpe de Estado de 1964 foi chamado pelos governantes da época como uma revolução democrática no lugar de um golpe militar.

Um exemplo bem pautado no assunto que Florestan Fernandes traz no livro “O que é revolução” a respeito da utilização propícia de certas palavras chaves pela burguesia, fica explícito nessa passagem de discussão sobre Estado e governo em um dos livros didáticos pesquisados:

A velha Atenas era uma república direta, pois as resoluções governamentais eram tomadas em assembleias públicas, onde o povo governava, portanto, diretamente. Somente em alguns cantões da Suíça ainda prevalece esta forma de democracia ou república direta. Num Estado de grande população e múltiplos problemas e interesse, como é o caso do Brasil, seria inteiramente impossível o governo direto. Por isso mesmo nossa democracia é indireta ou representativa, com o povo governando através de representantes livremente eleitos. A rigor, nossa democracia é semidireta, pois que, além do governo mediante representantes, o povo também toma decisão e se manifesta diretamente, sendo usado para isto o plebiscito (HERMÓGENES, 1975, p. 57).

No capítulo que traz as discussões dos regimes políticos do Estado os autores buscam defender o chamado regime totalitário do período, exaltando suas “vantagens” no processo de centralização dos poderes e na promoção da “resolução de problemas” com maior “agilidade e rapidez” (MUSSUMECI, 1967, p. 58).

Nessa parte da história do Brasil, quando se instalou o regime totalitário de governo, teve início o processo de montagem institucional da ditadura militar. O chamado AI-I era o instrumento criado para fortalecer o Executivo e ao mesmo tempo esvaziar o Congresso Nacional. Desta maneira grande parte do poder Legislativo foi transferido para o Executivo, e esse foi adquirindo ainda mais autonomia e conseqüentemente libertando-se dos controles sociais e políticos. Analisa-se com isso que o Executivo foi ampliando seu espaço de ação e, desde o começo da criação de tal decreto, esse poder recebeu o caráter autoritário do Regime (ALVES, 1984). Segue o seguinte trecho retirado do livro didático de Teixeira e Dantas: “(...) O Presidente da República passou a ter e exercer o comando da estrutura político-administrativa da Nação. (...) Cabe ao Presidente da República, depois de consultado o Conselho de Segurança Nacional, decretar a cessação da vigência desses Atos, ou dos seus dispositivos” (TEIXEIRA e DANTAS, 1981, p. 109).

Alves verifica que o Presidente da República, através da criação do AI-I e assim do estabelecimento e criação do regime totalitário, assegura os seguintes privilégios: Poder de introduzir emendas na Constituição; exclusividade para legislar no

campo financeiro ou orçamentário e poder de decretar Estado de Sítio. Desta maneira poderes antes do Legislativo foram absorvidos pelo Executivo relegando a um Congresso “decapitado” um papel passivo subordinado de aprovar ou mesmo rejeitar iniciativas do Executivo dentro dos prazos que o próprio Executivo estabelecia. Enquanto nos livros didáticos de OSPB, seguiam-se as seguintes afirmações: “O regime totalitário oferece a vantagem de centralizar os poderes, o que permite maior rapidez na solução de certos problemas. Evita, desse modo, as longas discussões e vai direto ao fim que pretende alcançar” (MUSSUMECCI, 1975, p. 49).

Com isso uma série de manobras governamentais iniciou ações abusivas contra os direitos dos cidadãos, pois lançou as bases dos Inquéritos Policiais Militares (IPMs) quando estabeleceu a instauração de inquéritos e processos que visavam à apuração da responsabilidade pela prática de crime contra o Estado (GERMANO, 1993).

É percebida a importância de justificar a centralização do Poder Executivo que atribuiu ao Presidente da República poderes supremos de governar o país, assim como tentar explicar que no Brasil existia uma democracia e argumentar sobre o quanto uma forma de governo baseada num regime liberal-democrata apenas atrasa as soluções dos problemas. Observam-se os trechos a seguir retirados dos livros de OSPB:

Observa-se em quase todo o mundo uma tendência para a ampliação das atribuições do Poder Executivo. No Brasil, essa tendência também se faz notar. O Governo Federal, atuando através da Presidência da República, assume tarefas cada vez mais amplas, nos setores administrativos, legislativos e sócio-econômicos. Isso leva a uma certa superioridade do Poder Executivo (o Presidente da República) sobre o Poder Legislativo (o Congresso Nacional). A predominância do Poder Executivo decorre da amplitude de suas funções. Esse fato, por sua vez, explica-se pela necessidade de dar ao Governo Federal maiores e melhores instrumentos para promover a ordem social e o desenvolvimento geral do país (TEIXEIRA e DANTAS, 1981, p. 116).

(...) Nos demais Estados do Mundo, entre eles o Brasil, integram o rol dos que adotam, com modificações que impulsionam o progresso social e econômico dos povos, o regime liberal democrata, ou mais propriamente, o regime democrático (MUSSUMECCI, 1975, p. 51).

No regime liberal-democrata, os problemas são resolvidos pelos grupos sociais (políticos e econômicos), o que quer dizer que tudo se faz de maneira mais lenta (Idem, 1957, p. 48).

Com a finalidade de mascarar o aumento abusivo do poder Executivo, criou-se o Colégio Eleitoral encarregado de eleger indiretamente o Presidente da República. Esse colégio era constituído de 326 deputados federais e 62 senadores que formavam a parte representativa de um Congresso Nacional depurado pelas cassações determinadas pelo AI-I. Foi pelo poder do Colégio Eleitoral que se elegeu o general Castelo Branco, em 15 de abril de 1964 (GERMANO, 1993). Verifica-se como eram passadas ao estudante as compreensões do que vinha a ser o Colégio Eleitoral e sua importância: “Todas as eleições são feitas por voto secreto e direto, com exceção da eleição presidencial, feita pelo Colégio Eleitoral, e dos prefeitos dos municípios (...)” (TEIXEIRA E DANTAS, 1981, p. 121).

A Constituição de 1967 manteve o regime federativo e presidencialista, com algumas modificações importantes. As eleições presidenciais passaram a ser indiretas, feitas por um Colégio Eleitoral (Congresso Nacional mais representantes das Assembléias Legislativas estaduais). O Poder Executivo foi bastante fortalecido, podendo baixar decretos-leis e emendas constitucionais sobre assuntos de importância para a vida política e a segurança da Nação (Idem, 1981, p. 108).

A análise dos conteúdos dos livros didáticos permite constatar que os autores utilizam justificações bem articuladas para poder assegurar a execução da Ditadura Militar. A questão da centralização do poder no Executivo é posto com precisão como sendo uma atitude que contribui para fortalecer a União dos Estados Nacionais. O livro de Francisco e Dantas se compõe de segmentos muito bem amparados. Esse trecho, a seguir, estabelece o tipo de educação necessário para manter o regime de governo ditatorial. A questão da importância do desenvolvimento também está bastante presente. Segue a citação:

A tendência para a centralização reduz a autonomia estadual e fortalece a União. Ela se ajusta ao regime presidencialista. Como vimos atrás, o ritmo e modelo do desenvolvimento brasileiro exigem um governo central forte. Um governo dotado de todos os meios de planejamento e execução dos grandes projetos necessários ao desenvolvimento nacional. Desenvolvimento global, uniforme, capaz de superar os profundos desequilíbrios regionais que ainda se verificam no país (Idem, 1981, p. 121).

Ao entrar na parte do livro que discute a respeito dos regimes políticos, percebe-se um tipo de discussão que contribui para o fortalecimento e a compreensão de

um tipo de regime bastante propício para o desenvolvimento ditatorial. No capítulo que discute os partidos políticos, os autores aproveitam para comparar o comunismo ao fascismo e ao nazismo. Examinem-se com atenção os seguintes trechos:

Foi a chamada revolução industrial, modificando profundamente a sociedade e o Estado, que evidenciou este lamentável fato. As máquinas acentuaram um desnível já existente entre proletários e trabalhadores. Aqueles, manejando poderosas forças sócio-econômicas, submeteram estes e suas famílias a desumana exploração, configurando um quadro tenebroso e revoltante de injustiça. Revoltante mesmo, tanto que contra ele se levantou um movimento socialista, liderado por Karl Marx, conclamando as classes obreiras à revolução, a fim de abolir a propriedade e estabelecer uma ditadura do proletariado. O movimento comunista foi uma reação extrema contra a extrema injustiça reinante. A propalada luta de classes é no entanto um abuso que se ergueu contra o abuso, o praticado pelos capitalistas, ainda mal preparados para o poder e para a propriedade (HERMÓGENES, 1975, p. 59).

No Estado totalitário, como vimos, a opinião pública tem de ser uma. Por isso, não se admitem os partidos. Ou admite-se apenas um partido (Partido Comunista da Rússia, Fascista e Nazista, na Itália e Alemanha de antes da Segunda Grande Guerra) (MUSSUMECI, 1975, p. 71).

No Manifesto do partido comunista, Marx e Engels observam que durante o desenvolvimento da industrialização, não somente aumentou o número de proletários como também os concentrou em massas cada vez mais consideráveis. Por conseguinte, sua força cresceu e eles começam a adquirir maior consciência dessa força. Também analisam que por quase toda a parte, mesmo aumentando o número de proletários e o processo industrial, os salários foram sendo reduzidos a um nível igualmente baixo. Os autores examinaram que: “O que caracteriza o comunismo não é a abolição da propriedade em geral, mas a abolição da propriedade burguesa. Ora, a propriedade privada atual, a propriedade burguesa, é a última e mais perfeita expressão do modo de produção e de apropriação baseado nos antagonismos de classes, na exploração de uma maioria pela minoria” (MARX e ENGELS, 1818 - 1883, p. 89).

Os autores observam também que na sociedade burguesa o trabalho é sempre utilizado como um meio para aumentar o trabalho acumulado, que gera mais lucro para o burguês e aumenta o trabalho do proletário, que não recebe a mais por isso. Na sociedade comunista o trabalho acumulado é sempre um meio de ampliar, de enriquecer e assim melhorar ainda mais a existência do trabalhador. Devido a esse exame atencioso a classe burguesa precisava expor o comunismo, e conseqüentemente a ação dos

proletários, como sendo uma ação imprópria e radical. Conforme averiguado na citação acima, o problema que assolava o capitalismo era somente porque a classe burguesa ainda não se encontrava pronta e devidamente preparada para comandar o país.

A precisão em saber lidar com esse assunto fomentava uma extrema gama de cuidados e de saber utilizar as palavras corretas dentro de cada contexto pelos autores dos livros de OSPB. Desenvolvido esse mecanismo, os autores jogavam com determinados conceitos. Observa-se nesta colocação de Hermógenes a explicação sobre o regime totalitário, nela fica acentuada uma mistura proposital sobre a questão do Estado. Na época ditatorial a necessidade de se conduzir as ações do Estado para atender principalmente aos interesses privados levava os autores a juntar a compreensão de coisas diferentes entre si, favorecendo uma compreensão invertida da importância do Estado para o bem comum, como pode ser verificado no trecho a seguir:

É o regime de mínima liberdade individual e de máximo controle estatal. O poder do Estado tem de ser total. O Estado domina a totalidade das ações sócio-políticas. Isto explica a dominação do regime: totalitário. A vida econômica é totalmente desenvolvida e orientada pelo Estado. É o Estado que conduz, que transporta, que faz circular, que vende as riquezas. Há apenas um patrão o Estado. A iniciativa particular e a livre concorrência inexistem, naturalmente. Não existem proprietários. O Estado é dono de tudo. O regime bem merece o outro nome que tem - estatismo. O estatismo faz da grandeza do Estado o próprio fim do Estado e, para a realização de tal fim, naturalmente despoja os indivíduos de seus direitos e garantias, inclusive seus direitos naturais. O indivíduo então não passa de um simples instrumento da prosperidade do Estado. As monocracias socialistas procuram justificar a supressão da liberdade, proclamando a necessidade de promover a justiça social. E há justiça em coisificar as pessoas? (HERMÓGENES, 1975, p. 61).

Ainda no Manifesto do partido comunista, percebe-se uma passagem importante que exprime o quanto a existência do privilégio da propriedade privada é fundamental para garantir a posição privilegiada da classe burguesa. Os autores Marx e Engels expõem a seguinte análise:

Horrorizai-vos porque queremos abolir a propriedade privada. Mas em vossa sociedade a propriedade privada está abolida para nove décimos de seus membros. E é precisamente porque não existe para estes nove décimos que ela existe para vós. Acusai-nos, portanto, de querer abolir uma forma de propriedade que só pode existir com a condição de privar de qualquer propriedade a imensa maioria da sociedade (MARX e ENGELS, 1818-1883, p. 91).

A exemplo do que os autores verificaram, percebe-se que para o capitalista é fundamental manter as acusações necessárias contra o modo comunista de produção. Para que isso ocorra são mantidas e recicladas acusações contra o trabalho intelectual.

Assim como o desaparecimento da propriedade de classe equivale, para o burguês, ao desaparecimento de toda a produção, também o desaparecimento da cultura e de classe significa, para ele, o desaparecimento de toda a cultura. A cultura, cuja perda o burguês deplora, é, para a imensa maioria dos homens, apenas um adestramento que os transforma em máquinas (Idem, 1818-1883, p. 91-92).

Evidencia-se assim que a cultura que serve para manter o *status quo* do capitalismo vigente é diferente da cultura que precisa ficar restrita aos muros dos burgueses. Para que, afinal, dar condições melhores de ensino e lazer para um filho de operário se isto apenas serviria para contribuir com sua intelectualidade individual? Para o burguês o que importa é que o operário e, por consequência, o filho do operário saiba apenas o básico para mantê-lo operando as máquinas que manterão sua produção.

Manter um Estado opressor e individualista que banque as necessidades dos capitalistas evidenciando através da educação o quão o Estado Nacional está correto em sua forma de agir em suas políticas públicas e na centralização de poderes no Executivo, demonstra a dominação burguesa perante a classe dos proletários desde antes da efetivação da Ditadura Militar no Brasil. Romanelli (1984) verifica que durante o desenvolvimento da história educacional do Brasil, no ano de 1960 estiveram lutando de um lado os educadores que proclamavam firmemente a necessidade de o Estado assumir sua função educadora e desse modo garantir a sobrevivência da escola pública e de outro os educadores católicos, coadjuvados pelos donos de estabelecimentos particulares que afirmavam que fossem mantidos os “direitos da família” e opondo-se ao pretense monopólio do Estado.

Pela reflexão de Marilena Chauí, cabe ao Estado, sendo esse uma figura que se percebe acima e fora da realidade social, ocultar as divergências, os antagonismos e os conflitos que constitui o todo social. Com isso se percebe que o discurso precisa ser ideológico e assim se apresentar como sendo universal e não particular, representando os interesses de uma única classe, como de fato o é (SEVERINO, 1986).

Em uma sociedade dividida em duas classes sociais (a classe dominante – e a classe dominada) se percebe a reflexão destas desigualdades sociais implicadas na

estrutura educacional que toma como prioridade a manutenção e a permanência da subserviência da segunda pela primeira. O homem deixa de ser seu objetivo central, no sentido de contribuir a identificar as contradições sócio-econômicas da formação social na qual vive e, assim, perceber possibilidades de superar essas contradições. A formação social capitalista toma como objetivo central o lucro.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos saberes sociológicos nos livros didáticos de OSPB durante a ditadura militar nos deixa uma indagação pendente: quem se quer educar? A história da educação brasileira desse período pauta-se em ardis bem estudados e programados para legitimar a ordem social vigente. Nesse contexto, as disciplinas escolares de OSPB, e também de Educação Moral e Cívica, organizaram e ideologizaram a transmissão de saberes das ciências sociais sobre a realidade social brasileira, mascarando contradições e problemas sociais.

O estudo dos conteúdos didáticos da disciplina de OSPB, assim como dos programas e políticas educacionais que fundamentaram sua presença disciplinar obrigatória na rede escolar, buscou responder a pergunta supracitada. A pesquisa revela as bases ideológicas que visaram moldar as consciências dos estudantes, obscurecendo contradições da realidade social concreta para manter a grande maioria da população brasileira sob o domínio da classe que detém o poder.

Durante a ditadura militar, a aceleração econômica para inserção do Brasil no capitalismo monopolista mundial, conforme os interesses da burguesia nacional e estrangeira, foi acompanhada de políticas educacionais que visaram instrumentalizar a educação a serviço desses interesses, representados pelo aparato do Estado. A fim de criar condições de infraestrutura do desenvolvimento capitalista e ao mesmo tempo manter e reforçar a estrutura de dominação de classe, as reformas na educação buscaram dar conta de duas questões importantes do ponto de vista das relações de poder estabelecidas: por um lado, incutir ideologias que contribuíssem para justificar o golpe de Estado de 1964 e o regime ditatorial, difundindo idéias ufanistas relacionadas ao futuro do país e negando conflitos sociais; de outro, formar uma massa de trabalhadores preparados para lidar com as maquinarias das indústrias em expansão e compor um exército industrial de reserva para baratear o custo da força de trabalho.

Para além da política formativa da ditadura militar, é necessário assinalar que a educação brasileira desenvolveu-se de modo desigual e elitista, caracterizando-se por uma dualidade estrutural que a constitui historicamente. Mesmo depois do processo de urbanização e industrialização que acompanhou a passagem de uma sociedade escravocrata para uma sociedade capitalista, na passagem do século XIX para o XX, mantiveram-se no país as características elitizantes do ensino voltado para os filhos da classe dominante. Para esses, uma formação enciclopédica; para os filhos da classe trabalhadora, o ensino profissionalizante, destituído de uma formação geral. Romanelli (1984) observa que a história da educação do Brasil revela um processo de dominação econômica e política que se manteve com o apoio da política educacional desde os tempos do império. Durante o período de transição da sociedade oligárquico-tradicional para a urbano-industrial, percebeu-se que as estruturas do poder se redefiniam orientando os modelos econômicos, voltados para a industrialização, o que resultou num processo de centralização do poder político, que abrandou os efeitos da descentralização que forjava o sistema nacional de educação.

Um sistema nacional de ensino era praticamente inexistente até 1930. Através da Reforma Francisco Campos e posteriormente através das Leis orgânicas do Estado Novo é que a educação recebeu maior atenção do poder central, ampliando-se e se consolidando. No entanto, os princípios e as metas das políticas sociais, de maneira particular na educação, propalados nas reformas e leis não foram cumpridos, mantendo-se o perfil anti-democrático e excludente da educação brasileira, dominada pelos interesses da classe no poder.

É importante perceber, para compreender o que vinha acontecendo na educação durante o período militar, que até o início dos anos 60 o poder político se mostrou incapaz de absorver a crise de um sistema de ensino inadequado ao contexto de mudança política e econômica no país. A Lei de Diretrizes e Bases atendeu mais a interesses de ordem política, dos segmentos sociais dominantes, do que aos interesses sociais mais urgentes, derivados da marginalização de grande parcela da população brasileira do sistema educacional. Durante a Ditadura Militar a redefinição do processo político e do modelo econômico agravou ainda mais a crise do setor educacional. Isso levou a pressões internas e externas, que levaram o Governo a optar por uma política de modernização do sistema educacional, com a intervenção internacional da USAID

(EUA) no Brasil. Essa atuação externa trazia um sentido de modernização do ensino que tinha como função primordial integrar o país ao processo de expansão do capitalismo ocidental, mantendo-o, todavia, em sua posição periférica.

Essa política educacional acatou interesses do grande capital estrangeiro, mas também as demandas do setor da burguesia empresarial brasileira que se organizou na chamada Grande Empresa, aliada aos setores externos, assim como de setores da classe média, apoiados na Grande Empresa, e no Estado, incluindo-se os militares, que tomaram para si o encargo de fortalecer o desenvolvimento capitalista nacional.

Esses extratos sociais buscaram impor seus pontos de vista de classe à toda a sociedade brasileira, nas diversas esferas da vida social. Nas salas de aula das escolas de nível médio, os livros didáticos de OSPB, como desvelou a pesquisa realizada, foram instrumentos importantes dessa ação ideológica, visando a sustentação desses grupos e classes sociais no poder. Os conteúdos de ensino das obras estudadas apresentam elementos distorcidos e inverossímeis da realidade social brasileira e das questões sociais locais, vivenciadas pelos estudantes da educação básica.

Pela análise do conceito de sociedade nos livros didáticos de OSPB, averiguado neste trabalho, é importante ressaltar a utilização, pelos seus autores, dos conceitos positivistas formulado por Auguste Comte e Emile Durkheim. Essa corrente de pensamento é dotada de uma ideologia propícia para a permanência da dominação da classe burguesa, contribuindo para que a classe dominada se mantenha subserviente ao sistema capitalista de dominação. Para apresentar o sistema capitalista como eterno é que se percebe a necessidade de naturalizar a existência das desigualdades sociais omitindo, assim, os conflitos e as lutas sociais no discurso e nos textos da classe dominante.

Pelos estudos trazidos sobre o trabalho constatou-se dentre outras análises, que os autores dos livros de OSPB, se retiveram em explicações sobre a legislação trabalhista e a previdência social. Assim, buscavam demonstrar que o trabalhador conseguiu alcançar melhores condições de vida depois que as leis trabalhistas passaram a existir. O trabalho assalariado é explicado nos livros como algo natural e necessário, um meio de enobrecer o espírito. Nos livros o trabalho aparece como uma ferramenta útil para o progresso.

E por fim, a partir do exame do papel do Estado na vida social, constata-se que os autores se valeram de explicações baseadas na compreensão de união das aspirações do povo, propondo nos livros a idéia de um órgão público que procura, de maneira democrática, atender a todas as necessidades sociais. Os autores buscam também salientar que o ocorrido no dia 31 de março de 1964, foi uma revolução militar com a intenção de resguardar o Brasil, assim como todas as pessoas de bem, de um ataque comunista.

Mesmo observando-se uma predominância histórica do caráter reprodutor da ordem social na educação brasileira não podemos considerar inexistente seu potencial transformador. O sistema educacional, por se tratar de um processo social, está intrinsecamente movido pela contradição. Ao mesmo tempo em que a educação integra o quadro reprodutor de dominação de classe, ela também abrange o processo de resistência a essa dominação assim como de sua superação, contribuindo, deste modo, para que ocorra uma prática social que seja transformadora.

No entanto, é preciso ter em mente que em nossa sociedade, baseada na formação econômica capitalista, não se pode pensar a educação, por si só, como uma alavanca de transformação social. O núcleo substantivo de todas as relações sociais se encontra na relação antagônica e contraditória entre capital e trabalho, no processo de produção, como analisaram Marx e Engels. Sem uma mudança estrutural nessa relação não ocorrerá uma efetiva transformação social. Segundo István Mészáros (2005, p. 76), devem caminhar juntos as lutas anti-capitalistas com as tarefas de se pensar “planos estratégicos para uma educação que vá além do capital”.

Entretanto, o processo social em si e os conhecimentos nele produzidos trazem no seu âmago contradições profundas, estando, portanto, sujeitos a mudanças contínuas. Se, por um lado, o processo educacional em curso busca obscurecer, por meio de ideologias, as contradições e os conflitos reais que ocorrem no meio social, por outro pode também desmascarar essas contradições, denunciando-as de maneira crítica e negando-lhes a legitimidade (SEVERINO, 1986). Desta forma a educação pode desenvolver uma ação contra-ideológica, desnudando e explicitando a essência dos fenômenos sociais, negando as explicações baseadas apenas nas aparências.

Pelo estudo dos saberes sociológicos presentes nos livros didáticos de OSPB, durante a ditadura militar, essa dissertação procurou mostrar que a ideologia está

enraizada nas relações de poder e se trata de um domínio de relações sociais que os homens exercem uns sobre os outros. Esse domínio acaba por receber expressão política ao nível de sua manifestação social, mas é fundamentalmente econômico nas formações sociais capitalistas. A função dissimuladora presente nos conteúdos de ensino dos livros didáticos analisados visava aprofundar as relações de dominação entre classes sociais, historicamente constituídas no processo de desenvolvimento do capitalismo brasileiro. Nesse sentido, o desafio que vem se colocando aos educadores desse país é o de construir, na sua prática formativa, um discurso contra-ideológico que propicie aos educandos um desenvolvimento da capacidade de reflexão e ação social críticas, fundamentais para se projetar uma educação para além do capital.

5 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Sergio. **Os aprendizes do poder** – O bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição no Brasil** (1964-1984). 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

ANTUNES, Ricardo. **A Rebelião do trabalho: o confronto operário no ABC paulista: as greves de 1978-1980**. São Paulo: Ensaio: Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

_____. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 11ª ed. São Paulo: Cortez/Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

AZEVEDO, Fernando de (Org.) **As Ciências no Brasil**. Azevedo. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

BANDEIRA, Moniz. **O Governo João Goulart**. As lutas sociais no Brasil: 1961-1964. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1973.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Moderna, 1982.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. São Paulo: Editora da UNESP/Boitempo, 1997.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 15ª ed., São Paulo: Cortez, 2005.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros: uma nova face do progresso de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF/CDAPH, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1994.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.

_____. **Apontamentos sobre A “Teoria do Autoritarismo”**. São Paulo: Hucitec, 1976.

_____. **Brasil, em compasso de espera**. São Paulo: Hucitec, 1980.

_____. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. **O que é revolução**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **A Ditadura em questão**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1982.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

IANNI, Otávio. Et al. **Política e revolução social no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

_____. **Ensaio de Sociologia da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **O Colapso do populismo no Brasil**. Civilização brasileira. Rio de Janeiro. 1968.

_____. **Sociologia da sociologia**. 3. ed. São Paulo, editora Ática S.A. 1989;

JINKINGS, Nise. Traços do trabalho coletivo. In: AUED, Bernadete (Org.). **Novas e velhas determinações da dominação capitalista no trabalho**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. **Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos**. In: *Mediações* – Revista de Ciências Sociais. Publicação do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (PR), vol. 12, n. 1 (Jan./Jun. 2007). Londrina: Midiograf, 2007. p. 113-130.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo.** 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito.** *Educação & Sociedade*, N° 70, 2000.

KULMANN, Moysés. **As grandes festas didáticas: A educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922).** Bragança Paulista: EDSF/CDAPH, 2001.

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1984.

_____. **Didática.** São Paulo. Editora Cortez, 1994.

OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seebra. (Org.) **Educação escolar: políticas, estruturas e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

LÖWI, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** 8ª ed., São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, Celso de Solza. **O ensino da sociologia na Escola Secundária brasileira: Levantamento Preliminar.** Revista da Faculdade de Educação. N°13, v.1, 1987, p. 115-142.

MARX e ENGELS. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Boitempo, 1988.

_____. **Ideologia Alemã.** São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política: livro I.** 24ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é Sociologia.** São Paulo: Brasiliense. 28º ed., 1991.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **A produção do livro didático: sua relação com o Estado, autor e editor.** São Paulo, Mimeo, 1993. (Dissertação de Mestrado em Educação defendida na Faculdade de Educação da USP).

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil: Os primeiros Manuais e Cursos.** Campinas, Mimeo, 2000. (Dissertação de Mestrado em Sociologia defendida no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos.** 10ª. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

SALAMA, Pierre e MATHIAS, Gilberto. **O Estado superdesenvolvido: ensaios sobre a intervenção estatal e sobre as formas de dominação no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTOS, Eder Fernando e AZEVEDO, Mário Luiz Neves. **O ensino superior no Brasil e os acordos MEC/USAID: uma contribuição ao estudo do intervencionismo norte-americano na educação brasileira**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE – 2003. Maringá: PPE, 2003.

SANFELICE, José Luis. **Movimento Estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64**. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, 1984.

SALLES, Iraci Galvão. **Trabalho, progresso e sociedade civilizada**. São Paulo: Hucitec, 1986.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Fiorelli Ileizi. **A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina**. SBS – XII Congresso Brasileiro de Sociologia. Belo Horizonte, maio/junho 2005.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História Militar do Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

TOLEDO, Caio Navarro de (Org.). **1964: Visões críticas do golpe: democracia e reformas no populismo**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **1964: O golpe contra as reformas e a democracia**. Revista Brasileira de História. Nº47, v.24, São Paulo, 2004.

TOMAZI, Nelson. **Iniciação à Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Atual, 2000.

TROTSKY, Leon. **Revolução e contra-revolução na Alemanha**. São Paulo: Livraria e Editora Ciências Humanas, 1979.

ANEXOS

ANEXO 1 – RELAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS:

ANDRADE, Filho; HERMÓGENES, José de. Organização Social e Política Brasileira. Ilustração de Paulo de Abreu e o autor/ 19º ed. Rio de Janeiro: Record, 1975.

HERMÓGENES, José de. Organização social e política brasileira. 19ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1975.

LUCCI, Elian Alabi. OSPB – organização social e política do Brasil: um enfoque crítico e atual. 2º grau. São Paulo: Saraiva, 1986¹⁸.

MONTEFUSCO, João Gabriel. Organização Social e Política do Brasil. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 1981.

MUSSUMECI, Victor. Organização Social e Política Brasileira. Elementos de Educação Social e Cívica. Coleção Didática do Brasil. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1967.

_____. Organização social e política brasileira: elementos de educação moral, social e cívica. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1975.

TEIXEIRA, Francisco Maria Pires. Organização Social e Política Brasileira: 2º Grau. São Paulo: Ática, 1981.

¹⁸ Este livro foi aprovado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo – Processo CNMC/00283/76 com homologação publicada no Diário Oficial da União de 1º de dezembro de 1981.

ANEXO 2 – LISTAGEM DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO DOS ANOS DE 1962 A 1973¹⁹.

ANO DE 1962:

-16 de março de 1962:

Inquérito sobre currículos mínimos dos cursos superiores (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Parecer no. 28 da Comissão de Ensino Superior de 16/03/1962 – Inquérito sobre currículos de ensino superior. Rio de Janeiro, Vol. XXXVII, abril-junho 1962, no. 86, p.167/168).

- novembro de 1962:

Conselho Federal de Educação – Normas para a fixação dos currículos mínimos (MEC/INEP. Boletim informativo. Rio de Janeiro, n.64, novembro de 1962, p.3-6).

ANEXO DOCUMENTAL (1962).

Criação da Organização Social e Política do Brasil como disciplina (Educação e Ciências Sociais. Rio de Janeiro, ano VII, v.10, n.19, abril de 1962, pp 112/114).

ANO DE 1963:

-14 de fevereiro de 1963:

Currículo Mínimo dos Cursos Superiores.

ANO DE 1964:

- 9 de outubro de 1964:

Exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginásial. Criação do professor polivalente para o ciclo ginásial de: Ciências Naturais e Matemáticas e Ciências Sociais, como sugerido no Par.314/63 (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol. XLII, julho-setembro, 1964, no. 95, páginas 372 à 376).

- 5 de junho de 1964:

Parecer N. 136/64. Educação Moral e Cívica (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, vol. XLII, julho-setembro, 1964. no. 95.)

ANO DE 1965:

- 14 de julho de 1965:

Fixa sob novos critérios a duração dos cursos superiores (MEC. Portaria n. 159/65. Diário Oficial, Brasília, 23 jun. 1965. Seção 1, pt.1, p.5874. MEC. Documenta, Rio de Janeiro (38): 93-6, jun.1965).

ANO DE 1966:

- 4 de fevereiro de 1966:

¹⁹ Documentos cedidos pelo professor Dr. Carlos Eduardo Reis, historiador e professor da pós-graduação em Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Currículo mínimo de licenciatura de Estudos Sociais (Parecer N. 106/66).

- 21 de março de 1966:

Dispõe sobre a Educação Cívica (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, vol. XLV, n. 101, janeiro/março de 1966).

- 20 de dezembro de 1961, e homologado o Parecer n. **106/66**, do Conselho Federal de Educação:

Portaria Ministerial n.117 – 1966. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Estudos Sociais – Licenciatura de 1º grau (MEC. Portaria Ministerial n.117 de 1966. DOCUMENTA 52. Rio de Janeiro maio de 1966).

ANO DE 1967:

- 1 de fevereiro de 1967:

Conversão de Licenciatura de 1º ciclo em licenciatura completa (Documenta, 65. Rio de Janeiro, 1967, p.51).

- 5 de abril de 1967:

Parecer n.154. Licenciaturas de 1º ciclo nos setores ou estabelecimentos que já tenham licenciaturas completas (Sala das Sessões, em 5 de abril de 1967. (aa.) A. Almeida Júnior – Presidente da CESu, Valnir Chagas – Relator).

ANO DE 1969:

- 4 de setembro de 1969:

Parecer n.672/69. Disciplinas Pedagógicas para os cursos de licenciatura (Conselho Federal de Educação. Currículos mínimos dos cursos de graduação. 4.ed. Brasília, 1981, p. 36 e 37).

- 12 de setembro de 1969:

Decreto Lei, dispõe sobre a inclusão da educação moral e cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no país, e da outras providencias (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, V. 53, n.117, jan/mar. 1970).

- 10 de outubro de 1969:

Fixa os mínimos de conteúdo e duração para a formação pedagógica nos cursos de licenciaturas (CFE. Resolução n.9, de 10 de outubro de 1969. In: Currículos mínimos dos cursos de nível superior. 2.ed. Brasília, MEC/DDD, 1975, p.250 e 251).

ANO DE 1970:

- 26 de junho de 1970:

Indicação n.8/70. Educação Moral e Cívica (Documenta – 127. Rio de Janeiro, junho de 1971).

ANO DE 1971:

- 14 de janeiro de 1971:

Decreto 68.065. Regulamenta o Decreto n.869 de 12 de setembro de 1969 (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro. V. 55, n.122, p. 185-384. abril/junho 1971).

-4 de junho de 1971:

Parecer n.443/71. Ensino de História do Brasil (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, vol. XLII, julho-setembro, 1964.n.95).

- 9 de dezembro de 1971:

Parecer n.895/71, CESU. Duração dos cursos de licenciatura de 1º grau – Letras, Estudos Sociais e Ciências (CFE. Documenta n.133. Dezembro de 1971).

ANO DE 1972:**- 17 de janeiro de 1972:**

Resolução n.1. Duração mínima dos cursos superiores (CFE. Resolução n. 01/72. Diário Oficial, Brasília, 10 fev. 1972. Seção 1, pt. 1, p. 1265 e 1266. Documenta. Brasília (135):303-4, fev. 1972).

- 8 de agosto de 1972:

Licenciatura em Estudos Sociais (CFE. Resolução n.8/72. Diário Oficial, Brasília, 25 ago.1972. Seção 1, pt. 1, p.7.561. Documenta Brasília, (141): 485-7, ago. 1972).

-14 de dezembro de 1972:

Parecer n. 14471. Estudos Sociais no ensino de 1º grau (MEC, departamento de documentação e divulgações, 1979).

ANO DE 1973:**- 9 de agosto de 1973:**

Parecer 1292/73. Educação Moral e Cívica em face da lei 5692/71 (DOCUMENTA 153, Rio de Janeiro, agosto de 1973).

ANEXO 3 – DURAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES – ANEXO DA PORTARIA MINISTERIAL N.159-1965²⁰.

Cursos	Limite mínimo	Limite máximo
Medicina	540	1080
Música	432	864
Psicologia	450	1013
Engenharia	400	900
Agronomia	463	926
Física/Biologia	410	823
Ciências Humanas	338	772
Enfermagem	486	972
Biblioteconomia	338	810

²⁰ Listagem de alguns cursos da tabela original para quadro comparativo.